



Maria Fernanda dos Santos Mendes Sampaio

Mestre em Ciências da Educação

DISCURSOS DIDÁTICOS DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS

Dissertação para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

Orientador: Doutor António Manuel Dias Domingos, Professor Auxiliar da
Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

Coorientadora: Doutora Maria João Bravo Lima Nunes Delgado, Professora
Auxiliar da Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa

Júri

Presidente: Doutor Paulo Manuel Assis Loureiro Limão Vieira, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

Arguente(s): Doutora Eva Maria Lino Patrocínio Santos Lacerda Corrêa, Professora Coordenadora do Instituto Superior de Ciências Educativas

Doutora Maria João Craveiro Lopes, Investigadora Integrada do Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes – Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa

Vogais: Doutora Maria de Lourdes Estorninho Neves da Mata, Professora Auxiliar do ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida

Doutor António Manuel Dias Domingos, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

Doutora Ana Elisa Esteves Santiago, Professora Adjunta Convidada da Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra



**FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA**

Outubro de 2018

Discursos Didáticos das Expressões Artísticas no 1º Ciclo do Ensino Básico: Práticas e Estratégias.
Copyright © Maria Fernanda dos Santos Mendes Sampaio e FCT/UNL, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Lisboa.

A Faculdade de Ciências e Tecnologia e a Universidade Nova de Lisboa têm o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar esta dissertação através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, e de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais

AGRADECIMENTOS

Este trabalho materializa um projeto que, embora de natureza individual e por vezes solitário, nunca se concretizaria sem o contributo e o apoio de todos aqueles que comigo o partilharam.

Ao Professor Doutor António Manuel Dias Domingos um afetuoso agradecimento pela sua orientação, a sua compreensão e pela amizade e confiança que sempre expressou em mim.

Este agradecimento é extensível à Professora Doutora Maria João Lima Nunes Delgado, pela sua rigorosa e sábia orientação, interesse, apoio, e ajuda incondicional com que sempre me acompanhou e que se tornaram cruciais e determinantes neste meu percurso.

Dirijo os meus agradecimentos também a todos os meus entrevistados, pela colaboração e contributos essenciais dos seus testemunhos para o desenvolvimento deste trabalho.

A toda a minha família que sempre me acompanhou neste projeto, em particular à minha irmã, pelo apoio e carinho.

Aos meus filhos, um agradecimento muito especial pelo apoio e contributo que tiveram neste trabalho. Ao meu marido, um obrigada pelo carinho e confiança que depositou em mim.

O presente estudo pretendeu conhecer as práticas e as metodologias que sustentam as atividades de expressão artística do 1º Ciclo do Ensino Básico, à luz de um processo de integração com as outras áreas curriculares. As Expressões Artísticas, no contexto da Expressão e Educação Plástica, Musical, Dramática e Físico-Motora, são abordadas com metodologias e estratégias distintas.

Este estudo exploratório teve como objetivo indagar sobre as práticas e as metodologias que os professores do 1º CEB implementavam na abordagem às Expressões Artísticas. Recorreu a uma metodologia de caráter qualitativo, com recurso a um estudo de caso único, constituído por vários fenómenos ou casos para aplicação do estudo. A amostra foi selecionada segundo o método de amostragem por conveniência, constituída por 12 turmas do 2º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, quer em escolas do ensino Particular e Cooperativo, quer em escolas do ensino Público e do ensino Privado, localizadas no concelho de Lisboa.

Recorrendo aos saberes dos intervenientes no estudo, partilhando das suas perspetivas e vivências, e observando o desenvolvimento das atividades de Expressões Artísticas com os alunos do 1ª CEB, procurou-se construir um corpus de conhecimento mais concreto sobre a articulação das Expressões Artísticas com as outras áreas curriculares. Os dados recolhidos revelaram que as atividades integradas de expressão artística, utilizando uma diversidade de estratégias, contribuíram para que os alunos se manifestassem envolvidos, motivados, conduzindo a uma aprendizagem significativa. Durante o período das observações realizadas para este estudo, os docentes desenvolveram atividades que interligaram os currículos de Expressões Artísticas com o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, reconhecendo-se assim, que, através das expressões artísticas, será mais fácil motivar os alunos para aprenderem os conteúdos das outras áreas curriculares.

O interesse desta investigação situa-se ao nível da promoção das Expressões Artísticas no 1º Ciclo do Ensino Básico e do seu contributo para a consolidação de uma didática das Expressões Artísticas, que leve à afirmação das expressões artísticas na formação inicial das crianças.

PALAVRAS-CHAVE

Didática das Expressões Artísticas; Processo de Ensino/Aprendizagem; Currículo do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Metodologias das Expressões Artísticas.

ABSTRACT

The present work aims to find out how teachers from 1st Basic Education Cycle, select and carry out the activities of Artistic Expressions, integrating them in the teaching-learning process with other curricular areas. The Artistic Expressions, in the context of Expression and Plastic Education, Musical, Dramatic and Physical-Motor are approached with different forms and configurations.

For such purpose, it was used a method of qualitative character based on a case study model. This case study includes several phenomena or cases for the application of the study, with the aim of investigate about the practices and methodologies that the teachers of the 1st CEB implement in their approach to Artistic Expressions. Besides, it uses several cases with a teacher's sample from 12 classes in the 2nd Basic Education Cycle whether they are from Private and Cooperative schools or from Public schools in Lisbon.

Using the knowledge of the participants in the study, sharing their perspectives and experiences, and observing the development of activities of Artistic Expression with the students of the 1st CEB, we sought to achieve a status of knowledge about the link of Artistic Expressions with other curricular areas. The data shown reveals that the implemented activities contributed to keep the students involved, motivated, by using several materials, leading to a significant learning. It was also developed some activities which bind and integrate the curriculum of expressions such as the Portuguese, Mathematics and Environmental Studies, showing with this, that throw artistic expressions, it will be easier to motivate the students to learn contents and subjects from different curriculum areas.

The core of this research lies in using Artistic Expressions in the 1st Basic Education Cycle and its contribution to the improve the didactics of Artistic Expressions, which leads to the affirmation of artistic expressions in the initial formation of children.

KEYWORDS

Artistic Expressions; Teaching-Learning/Process; Curriculum of Primary Education; Artistic Expression Practices.

ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

DBAE – Discipline-Based Art Education

DGE – Direção Geral da Educação

FCT – Faculdade de Ciência e Tecnologia

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social

ISPA - Instituto Superior de Psicologia Aplicada

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNL –Universidade Nova de Lisboa

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	V
AGRADECIMENTOS.....	VII
RESUMO	IX
PALAVRAS-CHAVE.....	IX
ABSTRACT	XI
KEYWORDS	XI
ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS.....	XIII
ÍNDICE GERAL	XV
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XIX
ÍNDICE DE TABELAS	XXI
INTRODUÇÃO	1
0.1 OBJETO DE ESTUDO	3
0.2 PROBLEMA	4
0.3 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	5
0.3.1 Objetivos da Investigação	6
0.3.2 Benefícios e Fatores críticos de sucesso.....	6
0.4 METODOLOGIA GERAL	7
0.4.1 Desenho da Investigação	8
0.4.2 Revisão da Literatura	9
0.4.3 Técnicas de recolha de dados	10
0.4.4 Organograma	12
0.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	13
CAPÍTULO I.....	15
ESPAÇO DAS ARTES NO CURRÍCULO	15
Nota Introdutória.....	17
1.1. FRONTEIRAS ENTRE O SABER DIDÁTICO E O CURRÍCULO	19
1.2. PAISAGENS CONTEMPORÂNEAS DO ENSINO DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS.....	26
1.2.1 Os Discursos Artísticos e as Conceções da Aprendizagem.....	29
1.2.2 A Participação das Artes no Processo de Aprendizagem.....	35
1.2.2.1 Aprendizagem Significativa	39
1.3. O SENTIDO DA ARTICULAÇÃO CURRICULAR COM AS ARTES	41
1.3.1 Explorando a Interdisciplinaridade nas Artes.....	44
1.3.2 A Aprendizagem através do Trabalho por Projeto	49
1.3.3 Motivação no processo Ensino Aprendizagem	53

CAPÍTULO II	57
A DIMENSÃO ARTÍSTICA E CULTURAL DO CURRÍCULO DO 1º CEB.....	57
Nota introdutória.....	59
2.1 O CURRÍCULO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	61
2.2 MODELO DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO 1º CEB	66
2.3 AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NO CURRÍCULO DO 1º CEB	70
2.3.1 Expressão e Educação Físico-Motora	74
2.3.2 Expressão e Educação Plástica	79
2.3.3 Expressão e Educação Musical	82
2.3.4 Expressão e Educação Dramática	86
CAPÍTULO III.....	91
METODOLOGIA.....	91
Nota introdutória.....	93
3.1 PARADIGMAS DE INVESTIGAÇÃO: ABORDAGEM QUALITATIVA E INTERPRETATIVA.....	95
3.1.1 Participantes no estudo.....	97
3.2 ESTUDO DE CASO - Escolas de 1º CEB.....	98
3.2.1 A validade no estudo de caso	100
3.3 TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO E DE ANÁLISE	101
3.3.1 Análise Documental.....	101
3.3.2 Inquérito por questionário	103
3.3.3 Entrevistas.....	104
3.3.4 Observação.....	107
3.4 TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	110
3.4.1 Análise de conteúdo.....	111
3.4.2 O perfil do investigador	113
3.5 SÍNTESE.....	114
CAPÍTULO IV.....	117
AS PRÁTICAS NA ARTICULAÇÃO DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS	117
Nota introdutória.....	119
4.1 INQUÉRITOS.....	121
4.1.1 Apresentação e análise de dados dos inquéritos	121
4.2 ENTREVISTAS.....	127
4.2.2 Perfil académico e profissional dos participantes.	129
4.2.3 A dimensão das Expressões Artísticas no currículo do 1º CEB.....	130
4.2.3.2 O currículo do 1º CEB	134

4.2.4 Inter-relação das áreas curriculares com as expressões artísticas.....	135
4.2.4.1 Expressões Artísticas articuladas com as diferentes áreas curriculares	138
4.2.4.2 O processo ensino aprendizagem	139
4.2.4.3 Interdisciplinaridade.....	141
4.2.5 Práticas para a integração das Expressões Artísticas no plano curricular	142
4.2.5.1 Estratégias	144
4.2.5.2 Atividades.....	145
4.3 OBSERVAÇÕES.....	147
4.3.1 Apresentação e análise dos dados das observações.....	147
4.4 DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	155
CONCLUSÃO	165
1 CONCLUSÕES GERAIS	167
2 REFLEXÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	175
APÊNDICES	
APÊNDICE I.....	191
QUESTIONÁRIO	193
APÊNDICE II	195
2 INQUÉRITO POR ENTREVISTA.....	197
2.1 Grelha para Elaboração da Entrevista	197
2.2 Guião da Entrevista	199
APÊNDICE III.....	201
OBSERVAÇÕES.....	201
APÊNDICE IV.....	251
4.1 CARTAS DE CONSENTIMENTO.....	253
4.1.1 Carta de consentimento	255
4.1.2 Carta de consentimento	257
4.1.3 Carta de consentimento	259
4.1.4 Carta de consentimento	261

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 0.1 – Organograma da investigação	12
Figura 4.1 – Quem leciona as Expressões Artísticas nas Escolas Públicas	122
Figura 4.2 - De que forma as Expressões Artísticas são lecionadas nas Escola Públicas	123
Figura 4.3 - Quem leciona as Expressões Artísticas nas IPSS	124
Figura 4.4 - De que forma as Expressões Artísticas são lecionadas nas IPSS	125
Figura 4.5 - Quem leciona as Expressões Artísticas nas Escolas Privadas	126
Figura 4.6 - De que forma as Expressões Artísticas são lecionadas nas Escolas Privadas	127
Figura 4.7 - Atividades de Expressões Artísticas articuladas com a disciplina de Português	148
Figura 4.8 - Atividades de Expressões Artísticas articuladas com a disciplina de Matemática.....	148
Figura 4.9 - Atividades de Expressões Artísticas articuladas com a disciplina de Estudo do Meio	149
Figura 4.10 – Envolvimento dos alunos durante as atividades de Estudo do Meio	152
Figura 4.11 – Envolvimento dos alunos durante as atividades de Matemática	153
Figura 4.12 – Envolvimento dos alunos durante as atividades de Português	153
Figura 4.13 - Envolvimento dos alunos durante as atividades das disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.....	154

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 4. 1 – Habilitação académica	129
Tabela 4. 2 - Tempo de serviço	130
Tabela 4. 3- A dimensão das Expressões Artísticas no currículo do 1º CEB	131
Tabela 4. 4- Inter-relação das áreas curriculares com as Expressões Artísticas	136
Tabela 4. 5 - Expressões Artísticas articuladas com Português, Matemática, Estudo do Meio	138
Tabela 4. 6 - Práticas para a integração das Expressões Artísticas no plano curricular	143
Tabela 4. 7 - Síntese da relação das 24 atividades integradas	150
Tabela 4. 8 - Aulas de Expressões Artísticas articuladas com outras áreas curriculares	150
Tabela 4. 9 - Descrição das atividades	151
Tabela 4. 10 - Quem leciona as diferentes áreas das Expressões Artísticas	156

INTRODUÇÃO

0.1 OBJETO DE ESTUDO

As discussões sobre as expressões artísticas, na sua dimensão educativa, face a uma sociedade global, têm surgido como uma área de interesse investigativo para um grande número de estudos, incidindo em diversos focos. Contudo, apesar dos progressos teóricos e dos projetos de investigação que evidenciam a importância da educação artística no desenvolvimento do ser humano, quando nos debruçamos sobre a realidade educativa do Ensino Básico do 1º Ciclo em Portugal, reconhecemos que esta área artística tem sido vista como uma atividade de menor importância, descontextualizada de todo o processo de ensino aprendizagem, e que, a maior parte das vezes, serve meramente para descontrair, brincar ou apoiar alguma apresentação festiva.

São vários os estudos que mostram que a iniciação dos alunos nos processos artísticos permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, a inteligência emocional, a capacidade de reflexão crítica, o sentido de autonomia, de liberdade de pensamento e ação (Roteiro para a Educação Artística, 2006).

Sobre a desvalorização das atividades de expressão artística, enquanto área fundamental no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos alunos, Melo (2005) reconhece que alguns docentes consideram a educação artística como uma área particular do lúdico e do prazer, ou como área exclusivamente decorativa ou instrumental, argumentando que esta pode estar desvalorizada e limitada pelo facto destes profissionais não terem formação na área das expressões artísticas, nas vertentes formativa, vivencial e didática.

É neste sentido que Figueira (2002) salienta a necessidade de desenvolver competências relacionadas com a autoexpressão, autocontrolo, comunicação, domínio das frustrações e motivações, aptidão em tomar decisões e resolver problemas, concluindo que a incapacidade de gerir estas emoções dificulta o processo de aprendizagem. As experiências artísticas geram oportunidades para que as crianças vivenciem situações que levam à expressão de sentimentos e emoções, ou seja, significa que as várias formas de expressão artística proporcionam ao aluno instrumentos necessários para este descobrir a sua própria identidade.

Assim, os alunos necessitam de meios que lhes possibilitem a exploração dos seus sentimentos e emoções, e é a aprendizagem artística que lhes pode abrir o caminho para esse conhecimento pessoal.

As atividades artísticas contribuem para o desenvolvimento global da criança, dado que fomentam a aprendizagem em diferentes domínios, como sejam os domínios físico, criativo, estético, cognitivo e emocional. A criança vive inserida numa sociedade que destaca a importância das

relações estabelecidas com os outros e, para tal, é essencial o ato de comunicar. Neste sentido, a capacidade de controlar, identificar e reconhecer as suas próprias emoções, ajuda-a a estabelecer um relacionamento estável num determinado grupo. Sousa (2003) defende que o objetivo da educação artística no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) consiste em proporcionar à criança um meio artístico favorável ao desenvolvimento de uma personalidade equilibrada, contribuindo, simultaneamente, para o seu enriquecimento pessoal, social e cultural.

Read (2010) assinala a pertinência da criação de um modelo de educação integrado, ou seja, a articulação das expressões com a matemática, a história, a ciência e todas as outras áreas curriculares, como um recurso de aprendizagem de outras matérias e um apoio para o desenvolvimento do aluno como um todo.

Assim, o papel do professor é o de estimular o desenvolvimento global (cognitivo, pessoal, afetivo e social) dos alunos, articulando os conhecimentos destes com as suas experiências, pois, como sugere Sousa (2003a), a criança adquire conhecimentos quando realiza tarefas de observação, experimentação e reflexão. Desta forma, o conhecimento não se deve limitar ao conteúdo, mas também ao saber fazer, pois é com base nesta ação integrada, que a criança constrói os seus esquemas mentais. O professor, ao recorrer às expressões artísticas, possibilita uma aprendizagem mais eficaz e significativa, envolvendo os alunos no processo de ensino aprendizagem, através de pedagogias ativas, centradas no aluno.

Assim, o objeto de estudo do nosso trabalho situa-se ao nível da didática das expressões artísticas implementadas nas escolas do 1º CEB, em Portugal, em particular, da sua integração com as outras áreas curriculares.

Recorrendo aos saberes dos intervenientes no estudo, partilhando das suas perspetivas e vivências, e observando o desenvolvimento das atividades de expressão artística com os alunos do 1º CEB, procurou-se construir um corpus de conhecimento mais concreto e próximo sobre a articulação das expressões artísticas com as outras áreas curriculares.

0.2 PROBLEMA

No contexto de formação dos alunos do 1º CEB, as expressões artísticas são entendidas como uma forma de exteriorização de todas as emoções e sentimentos, ajudando o aluno a adquirir os instrumentos necessários para ultrapassar ou anular as dificuldades com que se vai deparando ao longo da sua vida. O objetivo das expressões artísticas neste nível de ensino, não é a criação de

artistas, mas sim preparar pessoas competentes nos vários modos de expressão.

Por outro lado, percebe-se que, a partir da literatura pesquisada, os estudos sobre a didática das expressões artísticas, tendo como finalidade o desenvolvimento integral dos alunos, ainda deixam espaço para novas pesquisas, em particular, no que se refere ao desenvolvimento de novas visões e novos projetos que articulem propostas concretas de implementação de atividades artísticas.

No âmbito das motivações que subjazem este trabalho, enquanto formadora na área das expressões artísticas foi possível confrontar os conhecimentos e as práticas que são desenvolvidas no domínio das expressões artísticas durante o percurso de formação académica destes professores com a sua atividade pedagógica neste domínio. Por outro lado, durante a sua prática profissional, como docente da área das Expressões Artísticas e da Supervisão da Prática Pedagógica, foi possível observar que alguns professores do 1º CEB, durante as suas práticas pedagógicas, colocam em segundo plano as atividades relacionadas com as expressões artísticas, alegando que os currículos são extensos e salientando a necessidade de cumprirem os programas das disciplinas de Português, de Matemática e do Estudo do Meio. Frequentemente, as atividades de expressão artística constituem ações pontuais e isoladas, realizadas de forma totalmente descontextualizada de todas as outras atividades curriculares.

Entendemos, pois, necessário aprofundar conhecimentos no campo da didática das expressões artísticas, discutindo as práticas pedagógicas implementadas nas escolas de 1CEB que nos possam ajudar a compreender de que forma as expressões artísticas podem motivar e envolver os alunos nas suas atividades pedagógicas e, conseqüentemente, influenciar o seu desenvolvimento.

Nesta medida, e tendo como principal expectativa que este trabalho de pesquisa se concretize na didática das expressões artísticas, salientamos a relevância do tema e a sua atualidade, já que as expressões artísticas são uma área emergente que comporta diferentes perspetivas.

0.3 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

O problema identificado remete para a questão da didática das expressões artísticas no ensino do 1º CEB, nomeadamente na forma como os professores, tendo em conta o programa curricular, selecionam e implementam as atividades de expressão artística, integrando-as, ou não, no processo de ensino aprendizagem.

Neste sentido, com este estudo procurámos encontrar respostas para as seguintes questões:

- Que metodologias seguem os professores na abordagem às Expressões Artísticas no 1º Ciclo do Ensino Básico?
- Quais são as estratégias e atividades que servem de suporte à integração das Expressões Artísticas com outras áreas do plano curricular?

0.3.1 Objetivos da Investigação

Os objetivos a alcançar nesta investigação foram os seguintes:

1. Conhecer o papel que os professores titulares desempenham no desenvolvimento das atividades de Expressões Artísticas, no 1º CEB;
2. Indagar sobre as estratégias e atividades de integração das Expressões Artísticas com as outras áreas do plano curricular;
3. Compreender o envolvimento dos alunos nas atividades de Expressão Artística
4. Contribuir para as didáticas das Expressões Artísticas no contexto educativo, em Portugal.

Estes objetivos foram considerados em todos os procedimentos que constituíram a recolha de dados, pelo que orientaram a formulação das questões do inquérito por questionário, a organização do guião a utilizar nas entrevistas e a identificação dos aspetos a apreender na observação.

0.3.2 Benefícios e Fatores críticos de sucesso

Consideramos que a educação artística tem um papel importante no desenvolvimento de competências transversais para uma evolução global do aluno, num mundo em transformação. A criança deve experimentar aprendizagens variadas, vocacionadas para o desenvolvimento das competências artísticas e para a consolidação da sua identidade pessoal e cultural.

É, pois, necessário que se reconheça que as expressões artísticas no 1º CEB devem ser parte integrante e enriquecedora da interdisciplinaridade da escola, de forma a contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em Portugal engloba, entre outros objetivos, o desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação, a criatividade e sensibilidade estética, valorizando a educação artística e a necessidade de sensibilizar para as distintas formas de expressão estética. A educação artística constitui-se, assim, como uma área curricular a privilegiar no desenvolvimento da expressão pessoal e cultural da criança neste ciclo de ensino.

Neste trabalho, pretendemos conhecer e refletir sobre a forma como os professores implementam e articulam a área das expressões artísticas com as outras áreas curriculares.

De acordo com a pesquisa de trabalhos já publicados, e pela atualidade do tema em questão, circunscrito às expressões artísticas nas escolas do 1º CEB, este estudo procurou trazer contributos ao nível das abordagens didáticas mais recentes feitas nesta área. Encontrámos um conjunto representativo de publicações e estudos que, embora não visassem diretamente a totalidade do objeto de estudo, abordavam áreas muito próximas que suportaram e orientaram esta pesquisa.

Os fatores críticos de sucesso, que acompanharam o desenvolvimento deste trabalho, situaram-se a nível da concretização dos objetivos definidos, que se tornaram fundamentais no processo de planeamento das atividades de pesquisa, nomeadamente:

- A informação teórica, direcionada para a prática das expressões artística neste nível de ensino;
- A capacidade de motivação para a colaboração nesta pesquisa dos diferentes atores;
- O enviesamento de resultados, decorrentes das observações das aulas previamente planeadas;
- Os contornos da influência das expressões artísticas no desenvolvimento integral dos alunos.

O processo de recolha de dados através da metodologia de inquérito conteve aspetos que tiveram de ser salvaguardados para que se pudessem assinalar as potencialidades dos dados obtidos neste processo de investigação.

Quer na fase de tratamento e análise de dados, quer na fase de discussão e interpretação dos mesmos, o rigor científico esteve presente, de forma a assegurar a consistência dos dados, evitando possíveis deturpações dos resultados por questões de subjetividade.

0.4 METODOLOGIA GERAL

A metodologia é o principal meio para alcançarmos os resultados e os objetivos propostos, através de recursos selecionados, em função da problemática de estudo. A metodologia desta investigação, de carácter qualitativo, recorre a um modelo de estudo de caso, constituído por uma amostra de

conveniência formada por 12 turmas do 2º ano do 1º CEB das escolas do concelho de Lisboa (IPSS, Públicas, Privadas). Este estudo empírico que acompanhou esta investigação decorreu durante o ano letivo 2016/2017.

O recurso à metodologia qualitativa para este estudo foi fundamental, visto que esta permite realçar a compreensão da singularidade e a contextualização de factos e acontecimentos. Esta é apontada como sendo, por vezes, um pouco subjetiva, devido à aproximação entre sujeito e objeto do conhecimento, pesquisador e pesquisado.

Na investigação qualitativa, os instrumentos utilizados deixam de ser observados como um fim em si mesmo, para se tornarem num instrumento comunicativo entre o investigador e o sujeito investigado, isto é, o instrumento deixa de ser considerado a via de estudo das respostas do sujeito, para englobar os procedimentos usados pelo investigador e estimular a expressão e a construção de reflexões pelo sujeito, que estão além das possibilidades definidas pelos instrumentos (González, 2002).

Os procedimentos adotados incluíram a recolha e análise de dados necessários para compreendermos quais as atividades de expressões artísticas que os professores do 1º CEB, selecionam e como as implementam, dando resposta às nossas questões de investigação, enunciadas anteriormente.

Em resumo, no âmbito do que consideramos compreendido na abordagem desta investigação, salientamos que o presente estudo incluiu os seguintes procedimentos:

- recolha e análise de dados relativos à aplicação de um questionário a um conjunto de 47 escolas do 1º CEB (Públicas, Privadas e IPSS) que, voluntariamente, o preencheram através da internet.
- recolha e análise de dados referentes às entrevistas realizadas a 12 professores do 1º CEB (Públicas, Privadas e IPSS).
- observações relativas às atividades implementadas.

0.4.1 Desenho da Investigação

O desenho desta investigação contempla a explicação dos diversos procedimentos que corresponderam a cada uma das fases do projeto, desde a sua elaboração, passando pelo seu

desenvolvimento, até à apresentação final. Esta concretização teve em consideração a situação pessoal do investigador, as especificidades das fontes de informação e as características do contexto da investigação.

Como refere Creswell (1998), qualquer processo de investigação pressupõe partir sempre da identificação de um problema, da formulação das questões e recolha de dados, para, a partir da análise e interpretação destes, prosseguir uma nova formulação das questões de partida. Deve, portanto, ser entendido como um processo em constante evolução.

Perante a adoção para o presente trabalho de uma metodologia qualitativa que assenta em alguns procedimentos característicos do estudo de casos, privilegiaram-se como técnicas de recolha de dados e tratamento da informação, a revisão da literatura, a análise documental, o questionário, a entrevista e a observação não participante.

Os procedimentos e técnicas que foram utilizadas no decurso deste estudo serão oportunamente descritos em cada fase do estudo que é realizado.

0.4.2 Revisão da Literatura

Em traços gerais a revisão da literatura compreende os principais trabalhos científicos já realizados acerca do tema escolhido que sejam relevantes e capazes de fornecer dados atuais. Abrange publicações de várias ordens, livros, jornais, revistas, vídeos, internet, entre outros. Como refere McNabb (2002), a revisão da literatura consiste num processo sistemático e explícito para identificar e interpretar os registos existentes. Esta técnica exige um domínio da teoria abordada e identifica as certezas e questões chave do investigador, as questões essenciais a percorrer no trabalho de campo e as lacunas do campo de investigação.

A revisão da literatura deve oferecer uma base de referência para a discussão e interpretação dos dados de investigação. Possui a vantagem de estabelecer limites específicos para a investigação decorrente, criando uma diversidade de abordagens para a averiguação do problema, diminuindo o risco de omitir dados da pesquisa e familiarizando o investigador com novas fontes de dados (Lang & Heis, 1984).

0.4.3 Técnicas de recolha de dados

Neste trabalho, a recolha e a análise de dados efetuaram-se, numa 1ª fase, através de inquéritos por questionário, realizados a professores do 1º CEB e, posteriormente, efetuaram-se entrevistas e observações.

A análise de dados foi feita através da recolha dos dados das unidades de análise, relacionadas com as questões levantadas no início do estudo.

A entrevista, como estratégia de recolha de dados sobre um determinado tema científico, é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela os pesquisadores visam obter informações, ou seja, recolher dados objetivos e subjetivos. Os dados objetivos podem ser conseguidos a partir de fontes secundárias. Já os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois estão associados aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados.

Dado o seu carácter flexível e dinâmico, a entrevista semiestruturada permite a formulação de opiniões e interpretações dos entrevistados, respeitando a sua linguagem e as suas categorias mentais. Este tipo de entrevista caracteriza-se por ser mais demorada e metódica, bem como pela maior atenção que se dá ao entrevistado.

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, dando possibilidade ao entrevistado de explorar o tema proposto. Este tipo de entrevista é muito usado quando se pretende delimitar a quantidade de informação a tratar, obtendo informação direcionada para o tema, em função dos objetivos estipulados (Selltiz, 1987).

Quivy e Campenhoudt (2005) destacam que “a flexibilidade do método pode levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador” (p. 94). Assim sendo, a análise das entrevistas deve sempre considerar estes aspetos, explicando algum tipo de incidentes, pois considerar o entrevistado e o entrevistador “independentemente de um contexto tão marcante seria revelar uma grande ingenuidade epistemological.” (Quivy & Campenhoudt, 2005, pag. 194).

O processo de interação nas entrevistas possui aspetos que devem ser salvaguardados no âmbito do processo de investigação, problematizando-os, para que se identifiquem as virtualidades dos dados obtidos no processo, minimizando as possibilidades de desvio através de mecanismos de controlo. Essas fragilidades encontram-se a nível do entrevistador, do entrevistado, da situação ou contexto da entrevista e do instrumento de recolha de dados ou guião de entrevista.

No final, realizámos observações não-participantes às atividades realizadas pelos professores

entrevistados, de forma a podermos fazer o registo do envolvimento dos alunos, através do preenchimento de grelhas de observação, face às atividades de expressões artísticas integradas com as outras áreas curriculares (Português, Matemática e Estudo do Meio).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) na observação não-participante, o investigador não interage de forma alguma com o objeto do estudo no momento da observação. Esta técnica permite o uso de instrumentos de registo sem influenciar o objeto observado.

Na última fase da investigação procedeu-se ao cruzamento dos resultados e a uma interpretação dos dados obtidos através dos questionários, das entrevistas e das observações que suportaram este estudo, confrontando-os com algumas teorias recolhidas no estado da arte. Para que a recolha de dados seja eficaz, devemos ter sempre presente três princípios: utilizar várias fontes de evidência, criar um banco de dados para o estudo e manter o encadeamento de evidências (Yin, 2005).

Esta abordagem permitiu-nos inferir sobre a influência das práticas das expressões artísticas no desenvolvimento integral dos alunos.

O campo educacional é um campo interdisciplinar, onde se testam teorias, se definem relações empíricas e analíticas e em que se determina o valor das práticas educativas, tornando-se, por isso, um campo de investigação da prática. O conhecimento obtido pela investigação educacional, apesar de relevante, está, no entanto, limitado pela natureza da investigação e a prática educacional, pelos aspetos éticos e legais que dominam os estudos com seres humanos, pela complexidade das práticas educacionais e, ainda, limitado em termos metodológicos.

0.4.4 Organograma

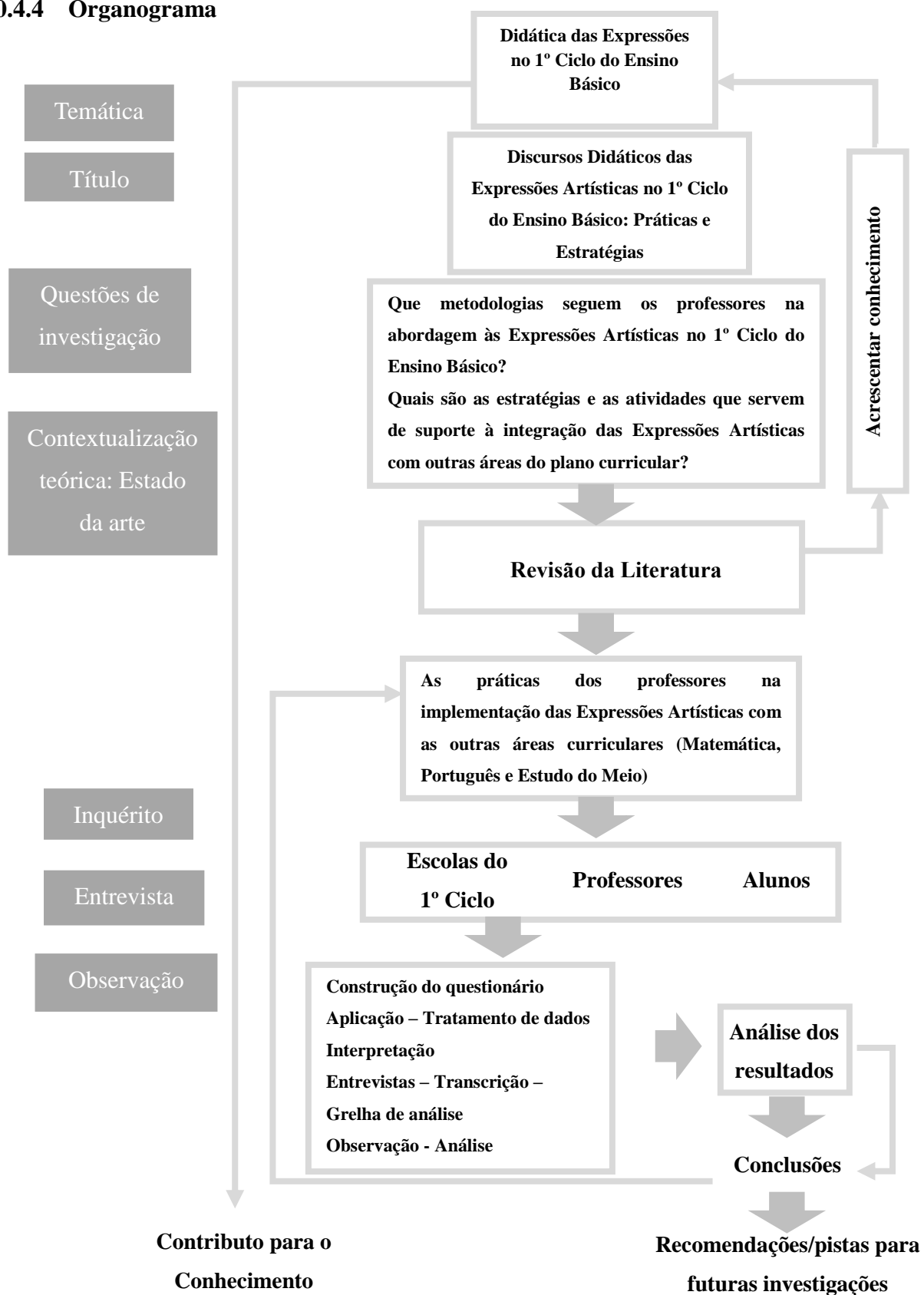


Figura 0.1 - Organograma da investigação

0.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A organização deste trabalho obedeceu aos critérios estabelecidos para a apresentação de trabalhos científicos, distribuído em três pontos: introdução, quatro capítulos estruturantes que constituem o corpo do trabalho e as conclusões, respondendo às questões de investigação levantadas. Por último, incluíram-se os elementos pós textuais que compreendem os Apêndices nos quais constam todos os documentos que visam complementar esta tese.

Capítulo I

No Capítulo I, dedicado ao tema Espaço das Artes no Currículo, é constituído por três pontos estruturantes. O primeiro ponto centra-se na relação entre a didática e o currículo, assinalando os autores que definem estes conceitos. Depois, debruçamo-nos sobre a educação artística no domínio da educação da criança e dos discursos didáticos presentes na aprendizagem. O ponto seguinte centra-se na interdisciplinaridade, trabalho por projeto e aprendizagem significativa, que constituíram um quadro de referência no exercício das práticas para a integração das Expressões Artísticas.

Capítulo II

De seguida, neste capítulo, procedemos à discussão sobre a dimensão artística e cultural no currículo do 1º CEB. A abordagem ao conceito de currículo do 1º CEB, seguiu uma aproximação ao modelo de organização pedagógica do 1º CEB. O ponto seguinte assinala alguns resultados de pesquisas realizadas em torno dos estudos das linguagens artísticas e o lugar que estas ocupam neste currículo.

Capítulo III

Numa primeira fase exploratória realizámos um inquérito por questionário que tinha como objetivo indagar sobre quem lecionava as Expressões Artísticas nas escolas do 1º CEB e de que modo. Depois realizámos um conjunto de entrevistas que visavam o contributo dos professores do 1º CEB que, através da sua experiência, nos pudessem elucidar sobre a importância que atribuem às Expressões Artísticas no Currículo do 1º CEB, assim como o papel destas no currículo. Pretendemos averiguar quais as expressões que mais utilizavam e se recorriam a estas como meio interdisciplinar com as outras áreas curriculares (Matemática, Português e Estudo do Meio). Numa fase posterior procedeu-se à observação de atividades implementadas pelos professores do 1º CEB e respetivos registos em grelhas de observação do envolvimento dos alunos durante as mesmas.

Capítulo IV

Este quarto capítulo centrou-se na apresentação e análise de dados dos questionários, das entrevistas e das observações, assim como dos registos do envolvimento dos alunos. Na análise dos questionários obtivemos resultados sobre quem lecionava as Expressões Artísticas no 1º CEB e de que forma as lecionava. Posteriormente, com a análise das entrevistas, considerámos o perfil académico e profissional dos professores, bem como as estratégias e as entrevistas. No final, apresentámos a análise do envolvimento dos alunos, durante a realização das atividades implementadas pelos professores do 1º CEB. No final, triangulamos os diferentes dados obtidos e procedemos à sua discussão à luz das teorias que orientaram esta pesquisa.

Conclusões gerais

Neste ponto destacaram-se os principais contributos da pesquisa teórica, integrando os resultados dos estudos empíricos concretizados segundo os objetivos propostos. Apresentam-se as conclusões e as reflexões finais deste trabalho, assim como possíveis recomendações para pesquisas posteriores, possibilitando ampliar este estudo.

CAPÍTULO I
ESPAÇO DAS ARTES NO CURRÍCULO

Nota Introdutória

Neste capítulo destacamos o contributo das expressões artísticas no currículo e a sua relação com a didática e o currículo. Estas duas áreas, apesar de serem detentoras de objetos de estudo distintos, complementam-se, uma na vertente do processo de ensino aprendizagem e a outra na vertente dos conhecimentos. No entanto, ambas têm um lugar de destaque na educação.

As Expressões Artísticas desempenham um papel fundamental na nossa vida, ajudando-nos a compreender o mundo onde estamos inseridos, a configurá-lo e a dar-lhe sentido. Estas têm lugar no currículo, embora diminuto. Apesar desta realidade, as expressões artísticas têm uma função tão importante quanto os outros conhecimentos na aprendizagem, podendo esta ser realizada através da interdisciplinaridade, do Trabalho por Projeto, destacando-se ainda a motivação neste processo.

Deste modo, a introdução das atividades artísticas visam potenciar o desenvolvimento do pensamento artístico, físico, intelectual dos alunos, procurando uma relação do ensino aprendizagem das expressões artísticas com as práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de sala de aula, onde o aluno aumenta a perceção, a reflexão e a imaginação.

Ao recorrer a um modelo de ensino aprendizagem focado numa metodologia ativa e participativa, que tenha por base o aprender a aprender e o ensinar a pensar, contribuímos assim para que os alunos se tornem observadores ativos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender. “A aprendizagem pela ação leva o aluno a escolher caminhos obrigando-o a contornar todos os obstáculos e leva-o para lá daquilo que os seus sentimentos lhe permitiam vislumbrar à partida.” (Germinet, 1999, p. 50)

1.1. FRONTEIRAS ENTRE O SABER DIDÁTICO E O CURRÍCULO

Considerando que, tanto a didática como o currículo fazem parte integrante das práticas pedagógicas, estas disciplinas assumem um lugar importante na educação e no processo ensino aprendizagem, em resultado da capacidade que detêm de contribuírem para a realização de transformações na aprendizagem, a partir da apreensão de conhecimentos adquiridos na escola. Estas áreas relacionam-se através de fronteiras ténues, com contaminações entre o ensino e o currículo que se materializam na dependência mútua.

Apesar do currículo e da didática se encontrarem em campos distintos, cada um com uma identidade própria, apresentam áreas de contaminação. Tradicionalmente, o objeto de estudo predominante do currículo tem sido a seleção e a organização dos conteúdos escolares, enquanto o da didática se tem centrado no processo de ensino como um todo.

O conceito inicial de didática, associado à arte de ensinar ou de transmitir conhecimentos, evoluiu para um modelo racional de organização do ensino, considerando diferentes níveis, em função dos estágios de desenvolvimento do indivíduo, centrado na razão, na procura de princípios gerais, na observação e na análise sistemática dos fenómenos. A palavra didática, que nasceu em 1657, pela mão de Comenius, para designar, na sua obra “Didática Magna”, um método de “ensinar tudo e todos”, foi-se alterando ao longo dos tempos, em resultado do surgimento de um novo tipo de sociedade e educação que marcou a prática pedagógica dos últimos cinco séculos.

Para Piaget, Comênio, numa antevisão da psicologia do desenvolvimento, propunha a escola organizada em diferentes níveis de ensino.

Apesar das diferenças metodológicas, Comênio pode, sem dúvida, ser considerado um dos precursores da ideia da genética na psicologia do desenvolvimento e o fundador de uma didática progressiva ajustada ao estágio de desenvolvimento que o aluno alcança (Piaget, 2010, p 18).

Neste sentido, a Didática Magna pode, ainda hoje, ser considerada a obra precursora da pedagogia contemporânea. O seu papel na educação orienta-se para o estudo do processo em que decorre o ensino e todos os componentes em relação aos seus objetivos, conteúdos, métodos e organização da aula, criando linhas de aprendizagem, com a finalidade de contribuir para uma aprendizagem significativa, rejeitando ser considerada uma disciplina técnica auxiliar.

No seu processo histórico, a didática afirma-se na atualização dos métodos e do processo de ensino, implicando alunos e professores. Até meados do século XX, a didática manteve-se

subjugada pelos ditames da Escola Nova, em oposição à Escola Tradicional. Décadas depois, surgem os modelos didáticos assentes nos paradigmas humanista e tecnocientíficos, fazendo com que a didática seja entendida numa perspetiva transdisciplinar. Libâneo (1990) denomina didática como “teoria do ensino” por investigar os fundamentos, condições e formas de ensino. Para este autor, à didática

cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. [...] trata da teoria geral do ensino (p. 26).

Neste sentido, podemos perceber que a didática visa a reflexão e a análise do processo de ensino (para o docente) e da aprendizagem (para o aluno), centrando-se no ato de ensinar um conteúdo curricular científico a cada aluno na sua diversidade. Para tal, importa operar entre “o conhecimento científico específico a ensinar; o conhecimento do aluno na singularidade contextualizada do seu processo cognitivo de aprender; e o conhecimento do currículo e suas finalidades enquanto construção e mandato social dirigido à equidade dos destinatários” (Roldão, 2017, p. 1145).

Assim, a didática, convergindo entre diversos saberes articulados para a ação de ensinar, assume um lugar de mediadora estratégica entre os saberes e os aprendentes, colocando o conhecimento didático como essencial na atividade intencional de fazer aprender alguma coisa (Roldão, 2009).

Configura-se a didática como,

o conhecimento didático, ou didático-pedagógico aproximando o conceito da formulação de Shulman – expressão do saber como ensinar – como o núcleo central do conhecimento profissional docente, ancorado e contextualizado por todos os restantes componentes, identificador e sustentáculo da distinção profissional que nos torna professores (Roldão 2017, p.1144).

Para Gimeno (1994) o carácter de cientificidade atribuída ao ensino fez com que, na década de sessenta, este tendesse para a fragmentação, apresentando-se dividido em métodos, conteúdos e nos elementos implicados pela determinação das atividades, porquanto a didática passa a ocupar-se com as questões dos métodos. No entanto, este autor comenta que a necessidade de continuar a incluir no debate dos discursos pedagógicos os problemas relativos aos conteúdos ou temas a ensinar, levou à separação destes da forma como ensinar, ou seja das atividades para ensinar. Assim, o ensino passou a ter o seu foco numa prática que corporalizava temas explícitos no currículo, desvalorizando as dinâmicas de aprendizagem e o modo como o projeto educativo se concretiza nas aulas.

No final do século XX, a didática assume-se como uma disciplina que contém um objeto de estudo e um corpus de conhecimento bem identificado, apresentando, contudo, uma incipiente investigação e disseminação sobre o conhecimento didático. Neste sentido, Isabel Alarcão (2006), considerando a necessidade da investigação didática para a transformação das práticas educativas, propõe o “tríptico didático”, baseado nas dimensões investigativa, curricular e profissional do seu objeto de trabalho, como referente concetual para a construção do conhecimento didático dos professores, transformação e inovação das suas práticas.

Nos últimos tempos, a autora delimitou uma quarta dimensão, a política, referente ao papel das políticas educativas na configuração das práticas investigativas, formativas e escolares (Alarcão & Araújo e Sá, 2010). Ambas as propostas reconhecem diferentes esferas que, articulando-se e sobrepondo-se, permitem analiticamente caracterizar a didática como ramo científico do saber, superando visões de arte e de conceitos tecnicistas ou formalistas.

Também Allal (2011) salienta a relação triádica entre professor, aluno e conhecimento, como o sistema didático, o conceito de transposição didática do conhecimento e a contextualização do conhecimento na prática de sala de aula, assim como a cumplicidade didática entre o professor e os alunos, em relação ao conhecimento.

Como esclarecem alguns autores (Shulman, 2004; Roldão, 2007a, 2015), a didática constitui-se como uma dimensão nuclear do ensino, ao ser entendida como a estratégia de como ensinar, da capacidade de agir de forma didaticamente adequada ao modo de aprender de cada aluno, da mobilização informada dos vários tipos de conhecimento, necessários ao saber agir, configurando a escolha sustentada do modo estratégico de atuar do professor em cada situação.

Essa dimensão nuclear da didática apresenta várias áreas: o campo de estudo, designado como teórico ou de investigação; a dimensão da prática, em que a didática é colocada em prática através de campos como ensino, currículo e planificação de ensino e de aprendizagem; e, por fim, o campo discursivo, onde a didática representa um quadro de referência para diálogos profissionais entre professores e destes com outros grupos interessados em assuntos relativos à escola (Hopmann & Riquarts, cit. por Gundem, 2000, p. 237).

A didática utiliza estratégias de ensino destinadas a pôr em prática as diretrizes da teoria pedagógica do ensino aprendizagem. Alguns autores (Allal, 2011; Alarcão, 2006; Roldão 2007a, 2015, 2017; Gundem, 2000; Shulman, 2004) consideram-na como sendo um modo de desenvolver uma prática educativa, outros vêem-na como uma ação que se destina unicamente ao ensino e existe ainda uma outra perspetiva direcionada para as estratégias de ensino, relativas à metodologia e às estratégias de aprendizagem.

No domínio do desenvolvimento de práticas educativas, Vieira (2011) valoriza os processos de teorização da experiência como objetivo de (trans)formação profissional dos professores, para que a didática se institua como eixo de desenvolvimento da sua dimensão curricular formativa.

As relações em torno do currículo e da didática foram mencionadas por Estrela (2011), que destaca três abordagens. Uma delas refere-se à sobreposição dos campos definidos para o currículo e para a didática. Neste caso, pode-se depreender que, os apoiantes do currículo defenderiam a hipótese da substituição da didática pelo currículo e os especialistas em didática defenderiam o oposto. Um outro ponto de vista assenta na aceitação de que estes dois campos detêm tradições diferentes, e não se sobrepõem, mas que se mantêm interdependentes. Ao lado dessas posições, há a defesa da maior ou menor abrangência de um campo em relação ao outro, implicando relações de conjunto e subconjunto, ora o currículo englobando a didática, ora o contrário.

Enquanto que a didática dá primazia ao ensino como objeto de estudo, ou seja, a forma de operacionalizar ou traduzir um determinado conhecimento científico conteudinal, já o currículo está direcionado para questões relacionadas com a seleção e a organização dos conteúdos disciplinares. Contudo, os conteúdos não podem ser abordados sem uma referência ao contexto, salientando, desta forma, a conexão entre as duas áreas.

A este respeito Gimeno (1994) contraria a construção desta fronteira entre o currículo e a didática, entendendo que se os estudos sobre o currículo se estendem até à prática e se a prática assenta nos conteúdos pré-definidos, então estas duas áreas têm os mesmos objetivos, pelo que se sobrepõem. Explica esta dualidade com base na origem anglo saxónica ao campo do desenvolvimento curricular e na tradição francesa, alemã e espanhola do conceito de didática.

Para um melhor entendimento desta dicotomia será importante consolidar estes conceitos. Todavia, também no domínio do currículo são inúmeras as definições, por vezes contraditórias, que se podem encontrar sobre este conceito. Alguns autores definem-no como um programa estruturado de conteúdos disciplinares, como Eisner (1997) que caracteriza o currículo como “uma sequência de atividades que se desenvolvem de forma intencional com o fim de oferecer experiência educativa” (p. 139), enquanto outros autores entendem-no de uma forma mais abrangente, ao considerarem todas as experiências que o aluno vive na escola (Gimeno & Pérez, 1989).

Nesta perspetiva, Pacheco (2001) menciona também dois conceitos de Currículo. Um destaca os conhecimentos adquiridos dentro da sala de aula e “aponta para uma série de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo), apresentando-se como um plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico” o outro, refere um conjunto

de experiências educativas, “como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura pré-determinada” (p. 17). Este conceito é mais abrangente, uma vez que espelha o que é adquirido dentro da sala, ao mesmo tempo que atribui igual importância às aprendizagens a nível cultural, desportivo e social, que acontecem em contextos informais.

Neste sentido, o currículo inclui um plano que é prévio ao ensino aprendizagem, formando assim um “plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos” (Ribeiro, 1990, p. 17).

Também Tanner e Tanner (cit. por Ribeiro, 1990) definem o currículo como

conjunto de experiências de aprendizagem planeadas, bem como de resultados de aprendizagem previamente definidos, formulando-se umas e outros mediante a reconstrução sistemática da experiência e conhecimento humano, sob os auspícios da escola e em ordem ao desenvolvimento permanente do educando nas suas competências pessoais e sociais. (p.17).

Estas abordagens concorrem para o entendimento do currículo como uma forma que reflete não só o conhecimento, mas também valores sociais e culturais, ou seja, entende que o “currículo”, para além da componente académica. Roldão (1999) valoriza um currículo para todos os indivíduos de uma determinada sociedade, ao afirmar que o currículo é “o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” (p. 23).

Neste contexto, surge ainda o conceito de currículo oculto, associado a todas as aprendizagens realizadas pelos alunos, em resultado de todas as suas vivências. Giroux (1986) reflete sobre o currículo oculto nas escolas e sobre o seu processo de conceção, afirmando:

As escolas não podem ser analisadas como instituições removidas do contexto socioeconómico em que estão situadas; As escolas são espaços políticos envolvidos na construção e controle do discurso, dos significados e das subjetividades; Os valores e crenças do senso comum que guiam e estruturam a prática escolar não são universais a priori, mas construções sociais baseadas em pressuposições normativas políticas. (p. 70)

Neste sentido, todas as aprendizagens resultantes de ensinamentos que vão para além do currículo prescrito e que são transmitidos de maneira subliminar no seio das práticas educativas fazem parte do currículo.

No conjunto das múltiplas abordagens ao conceito de currículo, enquanto projeto educativo e didático, podemos perceber três ideias presentes no conceito de currículo: o propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função das finalidades, o processo de ensino aprendizagem, com referência a conteúdos e atividades e o contexto específico da escola, ou seja, o currículo tem

presente um propósito, um processo e um contexto. O propósito centra-se nos objetivos de quem concebe o que os alunos devem aprender. O processo refere-se ao desenvolvimento que conduz à transformação dos objetivos em prática, enquanto o contexto alude aos setores da realização curricular, os quais podem ser observados em diversas perspectivas, desde o contexto político e social em que o currículo oficial é definido, até à sala de aula, onde se materializa junto dos alunos. Deste modo, o conceito de currículo é complexo, podendo ser abrangido por diferentes graus de diversos planos.

não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo, e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples (Gimeno, 2008, p. 15).

Gimeno (2008) interpela as políticas curriculares que são construídas a partir da realidade política, económica, social, cultural, educativa e administrativa. Entende que toda política curricular está condicionada pela realidade da prática educativa, que deve ser incluída no discurso sobre o currículo. Esta é tida como um campo organizador sobre o que ensinar, as condições materiais do ensino, como ensinar, quando ensinar, o papel e as margens de atuação dos intervenientes diretos do processo de ensino e aprendizagem, o professor e o aluno.

Assim, Gimeno (2008) propõe um modelo de interpretação do currículo baseado no currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo moldado aos professores, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado, que se situa a nível da avaliação dos alunos e também da ação dos professores.

Tendo em consideração todas estas dimensões atribuídas ao currículo, importa agora refletir sobre o processo de construção do currículo, apresentado por Gimeno (1989). Este autor refere oito domínios ou subsistemas curriculares diferentes, associados a práticas diferenciadas, que vão contribuir para o desenvolvimento do currículo, em particular:

1. Âmbito da atividade político-administrativa, que se direciona para a administração política com maior ou menor margens de autonomia, que define o currículo escrito numa lógica mais ou menos prescritiva);
2. Subsistema de participação e controle (associações de pais, associações profissionais, sindicatos);
3. Organização do sistema educativo (organização vertical e horizontal, progressão, certificação, programa único, sistemas de avaliação);
4. Sistema de produção de meios (manuais escolares, recursos para o professor);

5. Âmbitos de criação culturais, científicas (Ciências, Matemática, Português);
6. Subsistema técnico-pedagógico (formadores, especialistas e investigadores em educação);
7. Subsistema de inovação (iniciativas de grupos de professores e de associações);
8. Subsistema prático-pedagógico (relação entre currículo e prática).

A articulação destes subsistemas ocorre de forma dinâmica, interpretados por diferentes intervenientes que vão assumindo decisões em diversos espaços e tempos, numa relação muito estreita com a prática. Não estando direcionado somente para os interesses puramente académicos, o currículo permite que a escola prepare os seus alunos para responderem de forma eficaz às necessidades solicitadas pela sociedade atual.

O lugar da didática na educação continua a destacar-se pelas questões colocadas: o que é importante na transmissão de conhecimentos, para quem é dirigido e de que forma. A didática e o currículo constituem campos cujos saberes e práticas, precisam de responder aos desafios que lhes são colocados. A valorização da prática não implica desvalorizar a teoria, ou vice-versa, porquanto estas encontram-se interligadas, de forma a responder aos objetivos da educação contemporânea. Neste sentido, currículo e didática complementam-se, dado que o conteúdo está relacionado com o currículo e o método com a didática, não se desenvolvendo independentemente um do outro, numa dialética no campo da educação entre o conteúdo e a forma.

Deparamo-nos, assim, com uma visão sobre a didática, não só como área do saber especializado intrínseco à profissão de ensinar, mas, também, como uma posição de interação nuclear na constituição da complexidade do conhecimento do professor. Desenvolve-se uma inter-relação entre as suas diversas dimensões, que solicita a relação epistemológica entre os diferentes componentes do conhecimento do professor – conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico-didático de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento do aluno, conhecimento do contexto – (Shulman, 1987, 2004). Esse método exige uma visão analítica e reflexiva por parte do profissional acerca da sua prática, desenvolvendo-a com a capacidade técnica que requer, convocando para o agir, numa prática reflexiva.

É neste quadro que se situam as didáticas ditas específicas, como a área das expressões artísticas que, embora orientadas para o campo das didáticas de especialização, com visões didáticas tecnicistas e instrumentais, estão enquadradas de forma genérica no currículo comum, tendo em vista uma formação cultural e artística geral e de qualquer cidadão.

1.2 PAISAGENS CONTEMPORÂNEAS DO ENSINO DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS

Pensar o modo de abordar as expressões artísticas no contexto da educação formal, a forma como o conhecimento artístico poderá ser apreendido dentro do espaço educativo, são tarefas que envolvem os conceitos sobre as tendências teóricas que sustentam tanto os discursos pedagógicos, como as estratégias implementadas.

Assim, para o entendimento do ensino das expressões artísticas será importante traçar um panorama das diferentes abordagens educativas à arte, a nível das conceptualizações sobre a arte, do fazer-artístico, da apreciação estética e dos contextos culturais, como também conhecer as diferentes conceptualizações que percorrem este campo artístico às quais se associam “escolhas conceituais que definem trajetórias metodológicas” (Martins, 2003, p. 52). No entanto, Bamford (2007) advoga que nos últimos 50 anos não assistimos a alterações expressivas nos pressupostos pedagógicos da educação artística.

As discussões sobre a educação artística, a nível nacional ou internacional, surgem como uma área fundamental no domínio da educação das crianças para poderem fazer face aos desafios colocados por uma sociedade globalizada do século XXI. Como assinala o relatório da Unesco (2006), a condição do imaginário infantil, potenciado pela educação artística, leva a acreditar numa escola preparada para formar futuros cidadãos participativos e criativos, capazes de contribuir ativamente para o desenvolvimento tecnológico e para a inovação, que se advinha serem os eixos denominadores desta sociedade “criativa e culturalmente consciente”.

Sendo considerada uma condição intrínseca à formação integral do ser humano, a educação artística pode contribuir de forma decisiva para potenciar as faculdades físicas, intelectuais e criativas, especificamente relevantes para enfrentar os desafios da sociedade do século XXI (Unesco, 2006).

Bamford (2007) atribui às expressões artísticas um papel determinante no crescimento harmonioso do aluno, indicando que a construção do saber integra conhecimento, expressão e descoberta individual e cultural. Esta dimensão holística da educação artística é sublinhada no relatório da Unesco que menciona:

Todos os seres humanos têm potencial criativo. A arte proporciona uma envolvente e uma prática incomparáveis, em que o educando participa ativamente em experiências, processos e desenvolvimentos criativos. Estudos mostram que a iniciação dos educandos nos processos artísticos, desde que se incorporem na educação elementos da sua própria cultura, permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma

‘bússola moral’, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e ação (2006, p. 5).

António Damásio, na sua intervenção, *Brain, Art, and Education*, realizada na Conferência Mundial de Educação Artística da Unesco, em 2006, questionava as exigências de formação dos futuros cidadãos, confrontando-as com os planos curriculares. Referia que a educação relega para segundo plano a educação artística, mantendo o seu foco nas ciências e na matemática. Anos passados, e apesar de parecer consensual, a recomendação para que “todas as crianças disponham da oportunidade de uma iniciação artística na sua escolaridade básica” (Silva, 2007, p. 17) as políticas educativas continuam a subestimar as artes e o potencial da criatividade associada ao fenómeno da educação artística.

Assim, historicamente ignorada em favor das ciências, como da matemática ou qualquer outra disciplina considerada fundamental na educação das crianças, as expressões artísticas estiveram durante largos períodos arredadas dos objetivos e dos programas curriculares. Podemos perceber dois discursos distintos sobre a abordagem às expressões artísticas nas escolas: um, baseado na arte que é ensinada de forma isolada, com conteúdos, materiais e práticas inspiradas nas técnicas dos artistas, ensinadas por artistas ou professores treinados pelos artistas. O outro discurso, dominado pelos conceitos da arte na educação, centra-se na arte entendida como um instrumento ou um meio capaz de melhorar a qualidade da experiência de aprendizagem. Tal conceção significa uma aproximação às experiências artísticas para aprender outras linguagens, que culmina no ensino de outras disciplinas através do recurso a habilidades e processos artísticos.

Eisner (2002) enuncia dez pontos sobre o que as “artes ensinam” às crianças.

1. “As artes ensinam a fazer bons julgamentos sobre relacionamentos qualitativos.
 2. As artes ensinam que os problemas podem ter mais do que uma solução.
 3. As artes formalizam múltiplas perspetivas.
 4. As artes ensinam que as formas complexas na resolução de problemas raramente são consertadas e mudam em função das circunstâncias e oportunidades.
 5. As artes ensinam de que nem as palavras, na sua forma literal, nem os números esgotam o que podemos conhecer.
 6. As artes ensinam que pequenas diferenças podem ter grandes efeitos.
 7. As artes ensinam a pensar através e com os materiais.
 8. As artes ajudam as crianças a aprender o que não pode ser dito.
 9. As artes permitem viver experiências que não podemos ter com nenhuma outra fonte.
 10. As artes no currículo escolar simbolizam para os jovens o que os adultos acreditam ser importante”.
- (Eisner, cit. Craith, 2009, p. 25).

Tal como Eisner (2002), também Welch, já em 1995, faz referência aos estudos realizados no campo da educação artística, a partir dos quais foi possível perceber que a educação artística, utilizada como meio para ensinar matérias académicas, não levou apenas à melhoria da compreensão do conteúdo, mas também promoveu alterações dos comportamentos dos alunos, nomeadamente, em áreas relacionadas com a assunção de riscos, cooperação e com a resolução de problemas. O estudo também concluiu que, nos currículos e metodologias com uma forte incidência na proficiência verbal, os processos de artes são extremamente poderosos para o desenvolvimento destas competências nos estudantes. Observaram que os estudantes ao experienciarem as artes desenvolviam capacidades para otimizar o julgamento sólido, a atenção ao propósito, o cumprimento de tarefas, como também a capacidade de considerarem pontos de vista diferentes e adiar o julgamento (Welch, 1995).

Na perspetiva da neurocientista Marion Diamond (1996), os programas artísticos bem construídos contribuem para a aprendizagem, pois entendem que as artes fornecem os meios para o cérebro humano funcionar no seu nível mais elevado. Não só o cérebro pode ser transformado, mas ele próprio pode ser um transformador. Esta autora explica que, face à atualidade das escolas de hoje, com uma diversidade de estudantes com origens culturais, sociais e económicas distintas, e com maneiras diferentes de receber e processar informações, as artes podem desempenhar um papel distinto no contexto escolar, ao oferecerem ferramentas especialmente valiosas para facilitar a aprendizagem a todos. Considera ainda necessário perceber que as crianças, com habilidades diferenciadas, com condições sociais e económicas mais ou menos favoráveis, convivem no mesmo espaço escolar, sendo que os sistemas escolares sustentados em estratégias tradicionais vão contribuir para adensar este fosso. Recomenda que seria mais fácil alcançar realizações educacionais significativas se todos os estudantes aprendessem da mesma maneira, mas nem todos o fazem.

Hoje é comumente aceite nos pressupostos educativos, que há alunos que aprendem mais facilmente ouvindo, outros com predisposição para uma aprendizagem de carácter visual, para os quais as imagens, gráficos e esquemas associados às palavras e números, constituem uma ferramenta especialmente valiosa para que estes aprendam com mais eficácia, retenham o que aprenderam e apliquem o que aprenderam nos mais variados contextos. Estes alunos podem atingir níveis mais altos de desempenho, através do envolvimento de múltiplas habilidades e através das artes, que alimentam o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e pessoais. No contexto atual, a integração das artes no currículo escolar é parte permanente do discurso sobre a educação.

1.2.1 Os Discursos Artísticos e as Concepções da Aprendizagem

O interesse pela educação artística remonta ao XVIII, com Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), associado ao ensino do desenho, que, contudo, visava apenas o treinamento da representação com vista à formação profissional operária, e não a dimensão da educação artística. Um outro precursor desta dimensão foi Pestalozzi (1746-1827), que reconheceu a intuição como fundamento absoluto de todo o conhecimento, valorizando o desenvolvimento das capacidades de observação e do aprender-fazendo, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de competências de desenho (Ibañez, 1990). Ibañez refere também Fröbel (1782-1852), pela forma como este pedagogo considerou a relação da educação com o desenvolvimento da criança e pela metodologia que propõe, assente nas diversas expressões artísticas, dando ênfase à linguagem visual como meio de representação e de percepção do mundo. Valorizou o desenvolvimento do sentido estético reconhecendo que “as crianças têm prazer em desenhar e pintar, e ambas são essenciais para a sua educação” (Kelly, 2004, p. 32).

Montessori (1870-1952), Dewey (1859-1952) e outros pedagogos são mencionados por Ibañez (1990), pela forma como rompem com a pedagogia clássica, preocupada com o desenvolvimento de um juízo que incorpora o fundamento de cunho espiritual e religioso. Estes pedagogos desenvolveram e sistematizaram as propostas pedagógicas que deram, anos mais tarde, origem ao movimento da Escola Nova, posteriormente designado por Movimento da Escola Moderna. Este movimento reaproximou o pensamento e as experiências práticas nas salas de aula, no pressuposto de que todo o conhecimento autêntico tem origem na experiência, o que constituiu um dos princípios base deste movimento da Escola Nova.

Também no século XIX, John Ruskin (1819-1900), através dos seus ensaios de arte e de arquitetura, afirma-se como um dos maiores pedagogos do ensino artístico. Para Ruskin a arte é entendida como uma linguagem universal acessível a todos, através da educação sistemática dos elementos básicos da comunicação visual (Kelly, 2004).

A concepção da arte como expressão promoveu práticas de educação artística baseadas na livre expressão infantil, com um único objetivo de exteriorização do “eu”. Para Efland (1990), este movimento da livre expressão dos sentimentos e emoções surge ancorado na psicanálise, que entende todo o comportamento humano como uma expressão de necessidades e impulsos inconscientes. O processo é valorizado em detrimento do resultado (Efland, 1990) e as atividades deixam de estar subordinadas à aprendizagem de normas, técnicas, conhecimentos e aquisição de destrezas.

Este movimento expressionista da Educação Artística é protagonizado por Franz (1865-1946), que desenvolveu projetos artísticos para crianças, promovendo a livre expressão, associada à variação de materiais. Define o perfil de um professor facilitador, promotor da autodescoberta e da criatividade.

Aprender através das artes foi, e ainda é na perspectiva de alguns pedagogos, um processo cíclico que resulta do envolvimento do aluno com a arte, em todas as fases do processo, sendo a arte também o produto desse mesmo processo, que compreende a percepção, a criação e a reflexão.

No início do séc. XX, na senda das concepções sobre a educação artística, o pedagogo John Dewey propõe o trabalho com projetos, centrados nos interesses dos alunos, envolvendo elementos motivadores para o seu desenvolvimento cognitivo, através de uma interação ativa entre a mente e os objetos de conhecimento com os quais os sujeitos interagem. Esta perspectiva opõe-se aos programas curriculares tradicionais, de “ensinar por ensinar”.

Dewey (1934), sugere que, durante o ato criativo, acedemos à emoção, percepção e apreciação, libertando a imaginação. Na sua obra, *Art as Experience*, de 1934, refere que a vida sem artes é uma vida empobrecida no entendimento da natureza humana, sugerindo que, quando nos envolvemos com as artes acendemos o fogo da emoção, da percepção e da apreciação, libertando a imaginação. Quatro anos mais tarde, com a publicação da obra *Expérience et éducation* (1938) reforça a dimensão artística das artes na educação, defendendo que a aprendizagem se concretiza a partir da interação de fatores externos com os fatores internos, ou seja, entre o ambiente e o sujeito, quando este se sente movido por um impulso ou um desejo de experimentar, promovendo competências sociais através da arte.

Em pleno início do século XXI, a educação artística ainda preserva traços da Escola Nova, inspirada na pedagogia progressiva-científica de Dewey, ao propor o trabalho com projetos.

Entre os anos de 1940 e 50 dominava a orientação behaviorista na educação, sustentada na psicologia do comportamento de Skinner. Esta teoria behaviorista ou comportamentalista defendida a aprendizagem como um processo limitado, onde os estímulos desencadeiam respostas/reações. Antevê o educando como um ser moldável, onde o comportamento é observável, mensurável e controlável cientificamente. Deste modo, esta teoria abrange dois conceitos chaves: repetição e memorização (Tavares & Alarcão, 1985), comprometida com a interpretação do comportamento humano baseada no esquema estímulo-resposta, cujo desafio pedagógico residia no método de ensino e não nos conteúdos a serem explorados.

Em 1956, Jerome Bruner iniciou a revolução no sistema educativo, que se devia basear nas disciplinas uma vez que estas possibilitam aos alunos um entendimento da estrutura fundamental de qualquer área do conhecimento (Efland, 1990). Nesta altura, a visão cognitivista da aprendizagem, defendida por Piaget nos anos 60, tende a ser ignorada no campo da arte, em favor da visão expressionista abstrata, que só nos anos 70, com Arheim e com a teoria da percepção e as questões da cognição no domínio da arte, são gradualmente consideradas.

Assim, a partir dos meados do século XX, a obra de Herbert Read (1893-1968), *Education Through Art*, publicada em 1945 e a de Viktor Lowenfeld, *Creative and Mental Growth*, publicada em 1947, tiveram uma forte influência nesta visão da educação artística. Baseados na pedagogia da Expressão Livre, surgem as primeiras orientações de natureza expressionista abstrata para a introdução da arte no processo educativo, assente no encontro de todas as formas de expressão artística, que conduzem a uma educação dos sentidos, ou seja, uma educação estética, que deve estar na base de uma ampla conceção da formação do homem. O Movimento da Expressão Livre nasceu baseado nos pressupostos de Frank Cizek (1865-1946) que, defendendo o valor intrínseco da arte feita pelas crianças, deu início a uma pedagogia centrada na expressão pessoal. Sob a influência da psicologia freudiana, que defendia como fonte da motivação humana a mente inconsciente, este movimento refletiu-se nas práticas artísticas, despertando os artistas para a expressão da sua realidade interior (Efland, 1990).

Ainda nesta década de 60 surge o Movimento *Arts-in-Education*, que entendia a arte como uma experiência estimulada pelo envolvimento dos estudantes no processo artístico, e não como uma disciplina que atribuía valor à contemplação estética. Enfatizava a abordagem à interdisciplinaridade, enquanto estratégia de partilha entre saberes artísticos e outras áreas do conhecimento, valorizando a participação de artistas e das instituições culturais no processo educativo (Efland, 1990). A partir do final da década de 60, a pedagogia da livre expressão, marcada por Cizek, Lowenfeld, Read entre outros, deixou de influenciar as orientações pedagógicas da educação das crianças.

A influência dos estudos de Piaget no espaço da educação artística acabou, mais tarde, por ultrapassar a índole expressionista abstrata das artes e marcar fortemente a educação artística através do entendimento da aprendizagem como processo ativo na construção do conhecimento, resultante do diálogo entre os objetos ou artefactos, o sujeito e o contexto. Esta perspetiva cognitivista defende que a aprendizagem é como um processo de armazenamento, transformação e construção de informação, que tem como princípio a descoberta e a procura, sendo uma aprendizagem gradual, assente na experimentação (Papalia et al., 2001).

Na relação das teorias cognitivas com o desenho, Jean Piaget, que inicia os seus estudos na psicologia do desenvolvimento, define quatro etapas de desenvolvimento no desenho infantil: Garatuja, Pré-Esquematismo, Esquematismo e Pseudo-Naturalismo, que constituem uma ferramenta interpretativa do desenvolvimento do pensamento infantil. Piaget entendia que o desenvolvimento cognitivo ocorre na criança em estádios qualitativamente diferentes, desenvolvendo uma nova forma de trabalhar, de pensar e responder ao meio envolvente. Piaget, não acreditando na inteligência inata, considerava que o conhecimento se inicia logo na primeira infância e que se aprende inicialmente por imitação, repetindo gestos, sons e atos em função do seu desenvolvimento.

A ideia de construção do conhecimento, formalizada nas teorias de aprendizagem construtivistas, com origem na psicologia cognitivista de Piaget (1978), fica marcada pelo entendimento da aprendizagem como processo ativo na construção do conhecimento, que resulta das relações entre os sujeitos que aprendem e os objetos do conhecimento, com os quais estes interagem.

Este modelo construtivista aponta para a construção do conhecimento através da interação de experiências sensoriais e de aspetos indissociáveis que integram o processo de aprendizagem, isto é, contemplam o resultado e o processo, que conduz à aprendizagem ou resultado final (Marton, citado em Pereira, 2012).

Na perspetiva de Fosnot (1996), o modelo construtivista assenta na construção do conhecimento através do intercâmbio de novas experiências com experiências passadas ou com construções cognitivas previamente estabelecidas. O aluno ocupa o papel central neste modelo, relacionando-se com os outros de forma a adquirir novas aprendizagens.

Na senda das conceções da aprendizagem construtivista surgiram uma série de pesquisas sobre a cognição sensível associada as produções artísticas, presentes em cada contexto cultural, com consequências a nível da orientação cognitiva da aprendizagem através das artes.

Com Rudolph Arnheim (1904-2007) e com o seu trabalho *Art and Visual Perception* (1954, 1974) assistimos a um novo entendimento da educação artística, centrada nos trabalhos de arte infantil, que advoga o processo criativo das artes e das ciências e a consequente ligação entre estes dois campos. Para Arnheim, as artes são vistas não só como uma forma de produção e expressão, mas também como uma forma de apreciação e fruição estética. A perceção é, pois, entendida como um ato ver, reconhecer, nomear, perceber, ou seja, um ato de conhecimento, pelo que fazer arte é um ato consciente. Assim, perceção e criação estão no centro da educação (Sahasrabuthe, 2011).

No âmbito desta teoria da *Gestalt*, introduzida por Arnheim, uma obra de arte, quer se refira a uma pintura, uma dança ou uma música, constitui toda uma experiência que conecta as partes num todo. A aprendizagem das artes concorre para esta visão integradora da obra, cujo trabalho artístico interliga as diversas experiências sensoriais, através do acesso a meios e a materiais diferenciados, possibilitando uma aproximação aos diferentes modos de pensar e de expressão.

Também as investigações do psicopedagogo Howard Gardner, sobre o desenvolvimento cognitivo, evidenciado na aprendizagem das artes, levaram à apresentação da “Teoria das Inteligências Múltiplas”, na qual, este autor promove a ideia de que todos temos tendências individuais, ou seja, áreas de que gostamos e em que nos sentimos mais competentes, que se traduzem em diversas formas de inteligência, relacionando os elementos cognitivos e afetivos. À luz da sua Teoria das Inteligências Múltiplas –linguística, lógica-matemática, espacial, musical, cinestésico-corporal, interpessoal e intrapessoal, e, posteriormente a naturalista, Gardner “vem reforçar a importância significativa dos contextos culturais para o desenvolvimento humano, considerando a inteligência como a capacidade de adaptação às situações e de construção de produtos culturalmente significativos” (Delgado, 2013, p. 111).

Esta teoria das Inteligências Múltiplas defende que a inteligência lógica/matemática está ligada à capacidade de resolução de problemas, através da lógica e da matemática, enquanto a inteligência espacial está associada à faculdade de apreender o mundo visual e espacial, criando e manipulando os modelos mentais das formas ou dos objetos, tal como a inteligência cinestésica-corporal, que se manifesta na dança, jogo, desporto ou expressão corporal ou manipulação de objetos, envolvendo a motricidade fina. Tratam-se de competências presentes nos artistas plásticos, engenheiros, arquitetos, cirurgiões, desportistas, entre outros. Relativamente à inteligência linguística, presente nos poetas e escritores, Gardner reconhece a capacidade que as pessoas detêm para utilizarem palavras e construírem frases corretamente articuladas, tanto em termos semânticos, como sintáticos. A inteligência musical, associada à memória auditiva, sensibilidade a ritmos e timbre, revela-se em indivíduos com aptidões bem desenvolvidas a nível da composição, identificação e interpretação de produções musicais. Gardner (1994) sugere também duas formas de inteligência pessoal: a inteligência interpessoal, presente nos professores, médicos ou políticos, e a inteligência intrapessoal que diz respeito à capacidade para trabalhar em colaboração com os outros. Estas capacidades manifestam-se de forma combinada e organizada para cada domínio, enquanto disciplina ou prática de uma sociedade.

O conceito das inteligências múltiplas, analisado à luz da prática, considera cada uma das inteligências como uma faculdade inata do indivíduo e universal da espécie humana. As interações genéticas e ambientais são valorizadas, ao entender que as inteligências se desenvolvem de forma

diferenciada de indivíduo para indivíduo, em resultado das aprendizagens distintas, consoante o próprio contexto cultural.

Gardner sugere que estas inteligências fornecem as bases para as artes visuais, música, dança e teatro, e que, através destas formas de arte, a maioria dos alunos não só encontrará os meios de comunicação e autoexpressão, mas também condições para aprender efetivamente. Atribui a mesma importância a todas as competências artísticas, corporais e musicais, pois todas elas criam oportunidades para que os alunos expressem os seus sentimentos, emoções, sensações e ideias. Isto é especialmente verdadeiro quando as artes são integradas em todo o currículo e em todos os níveis, e não apenas ensinadas como disciplinas separadas.

Ao estabelecer a cognição como fundamental para as artes, a área filosófica da estética moldou o movimento curricular da *Discipline-Based Art Education* (DBAE), nascido em 1982, nos Estados Unidos. A educação artística baseada neste movimento, DBAE, da autoria do educador de arte norte-americano Elliot Eisner e apoiado pelo *Getty Education Institute for Arts*, evolui na forma de ensinar a arte, que passou da autoexpressão criativa para a ideia da arte como uma disciplina (Efland, 1990).

Os defensores do DBAE defendem a arte como uma disciplina que faz parte integrante do currículo, centrada no estudo da história da arte, crítica e estética, bem como na produção de obras de arte (Eisner, 1988). Poetas, pintores ou mesmo técnicos e artistas dos serviços educativos dos museus começam a ir às escolas, alicerçando um conjunto de pedagogias artísticas, que muito contribuíram para a consolidação do ensino artístico nos EUA e no Reino Unido e que, mais tarde, se refletiram em muitos países da Europa, nomeadamente Portugal.

Com o surgimento do pós-modernismo na década de 1980, a arte foi promovida como reconstrução social e vista como uma outra maneira de transformar a sociedade, incentivando a diversidade no currículo de arte (Efland, 1990). Os educadores de arte começaram a construir currículos em torno de conceitos como multiculturalismo, feminismo e cultura popular (Efland, 1990). O movimento DBAE deu, posteriormente, lugar à Educação Artística associada à comunidade, ligando a arte à experiência humana e cultural (Efland, 1990).

Nos anos 80 e 90 do século XX, o enquadramento das artes abriu-se a novos contextos socioculturais com funções políticas e sociais. As perspetivas antropológica e sociológica veem nas artes o reflexo da sociedade.

Silva (2010), na sua investigação sobre a cultura visual na educação artística, quer no contexto educativo, quer no panorama social e artístico, em particular no período de transição da Modernidade para Pós-modernidade, afirma:

Por outro lado, apesar do desfasamento entre o desenvolvimento da Pós-modernidade, enquanto fenómeno social e estético, e o seu impacto na Educação Artística, identificámos três características do pensamento pós-moderno que se propagaram para a Educação Artística: o conhecimento como construção social e cultural, a fragmentação e descentramento do sujeito e a Arte como produção cultural. Tal reinterpretação fez com que o conteúdo escolar deixasse de estar apenas dependente dos especialistas; o processo de ensino/aprendizagem deixasse de ser considerado linear; professores e alunos passassem a ser considerados interpretes, criadores e tradutores do conteúdo educativo; e o conteúdo escolar incluísse produções artísticas de grupos minoritários e culturas não ocidentais (p. 55).

Atualmente, os estudos apontam no sentido de considerar que fazer arte é um ato de inteligência, acentuando a dimensão cognitiva, cultural e social da arte, pelo que o seu papel de ferramenta para melhorar as aprendizagens é revisitado por muitos investigadores. Catterall (1998) afirma:

as artes têm seus próprios sistemas de símbolos que envolvem o processamento cognitivo, mesmo que esses processos não possam ser facilmente medidos por métodos empíricos tradicionais. As artes oferecem uma forma diferente de representação da ciência, linguagem falada ou escrita ou da matemática. As artes, portanto, oferecem uma maneira diferente de formular representações através das quais construímos significado - é uma maneira diferente de conhecer (p. 7).

Sob este olhar, a abordagem às expressões artísticas abre-se a diversas possibilidades, com propostas vinculadas aos contextos, numa aproximação às práticas dos artistas contemporâneos.

1.2.2 A Participação das Artes no Processo de Aprendizagem

A forma como as artes participam no processo de ensino aprendizagem tem sido alvo de estudos centrados na compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, na área das ciências cognitivas, da sociologia, da educação e, atualmente, englobando o campo das neurociências, que explora as correlações entre a função cerebral da cognição e as emoções.

As expressões artísticas desempenham um papel importante no processo ensino aprendizagem, pois, ao incluírem no seu campo de atuação vivências de natureza diferenciada, estimulam o desenvolvimento de competências de diferentes âmbitos (Eisner, 2005), essenciais para o enriquecimento do percurso educativo. Esta perspetiva é salientada por Bamford (2009) quando refere que ao valor intrínseco da arte se somam benefícios educativos.

Eisner (2005,) identifica algumas dessas vertentes, tais como a “satisfação” resultante da concretização de atividades artísticas e também a “natureza terapêutica” que estas atividades proporcionam, visto que “a arte promove a comunicação e a expressão de sentimentos, emoções e ideias”, criando oportunidades que não são encontradas noutras áreas curriculares. Coloca ainda em destaque a sua importância enquanto instrumento para a concretização de dois objetivos educativos “a imaginação e criatividade”, salientando que “as atividades artísticas promovem o conhecimento de outras áreas académicas” (p. 8).

Reconhecendo que a aprendizagem compreende um processo ativo, Dalsgaard e Paulsen (2009) sublinham que esta ocorre através de atividades direcionadas para a resolução de um problema, em que os alunos são encaminhados a resolvê-lo e a atingir um objetivo. Ao aprender “não nos limitamos a receber a informação de forma passiva – geralmente agimos para a obter, percebemos para agir e agimos para perceber” (Cordovil & Barreiros, 2014, p. 143).

Também Figueira (2002), no seu discurso sobre as prioridades educativas, defende que estas se situam ao nível do desenvolvimento das capacidades relacionadas, tanto com a autoexpressão, o autocontrolo, a comunicação, o domínio das frustrações e motivações, como também com a capacidade de tomar decisões e resolver problemas, para que se garanta um eficaz processo de aprendizagem. Assim, “a aprendizagem, seja do que for, é sempre construída pelo aluno” (Roldão, 2005, p. 15), na medida em que este não pode ser substituído durante o seu processo de aprendizagem.

Neste processo de aprendizagem, a arte assume um lugar de destaque “pela sua natureza e características, como formação básica de todos os cidadãos em paralelo com outras matérias como a língua, a matemática, as ciências integradas ou o estudo do meio” (Rosa, 2010, p. 1).

Leandro e Torres (2007) referem que através das expressões artísticas os alunos adquirem um conjunto de aprendizagens, que vão ser a base para o desenvolvimento da criatividade e de competências cognitivas. Desta forma, as expressões artísticas são consideradas elementos importantes para a formação integral do aluno, e permitem desenvolver as linguagens artísticas na aprendizagem e no desenvolvimento destes. Ultrapassando a fase de colorir ou copiar, as artes podem participar de forma expressiva no desenvolvimento das crianças, a nível da aprendizagem, dos estilos de aprendizagem, fomentando a criatividade e a auto-expressão.

As artes ensinam os alunos a valorizarem os pormenores, a agirem e a fazerem juízos críticos, a confiarem nos sentimentos e nas opções futuras, tornando-os inteligentes qualitativamente. Uma das ideias-chave do que a educação pode aprender com as artes define-se na formulação de objetivos. Assume-se que, nas artes, os fins podem seguir os meios, visto que o aluno pode agir e a

ação em si sugerir fins, os quais não os precederam, mas seguiram a ação. Esta informação conduz-nos à ideia de que a forma e o conteúdo são indissociáveis, mensagem essa que nos revela o que as artes ensinam. Como afirma Eisner (2008), “Muda o ritmo de um verso de poesia e mudarás o significado do poema” (p. 12).

As expressões artísticas, segundo Read (2010), estimulam e motivam o aluno a aprender através da prática, assim se as aliarmos às áreas curriculares do Português, da Matemática e do Estudo do Meio, os alunos terão maior interesse em adquirir novos conteúdos e a realizar uma aprendizagem mais significativa.

Desta forma, é atribuído às Expressões Artísticas o papel de servir como meio para a aprendizagem das crianças, contribuindo desta forma para o desenvolvimento das suas capacidades relacionadas com a aquisição e construção do conhecimento.

A participação das artes no processo de aprendizagem tem sido discutida por Catterall (2005), que, inspirado nas teorias da aprendizagem construtivista de Bruner, desenvolveu diversos estudos sobre a aprendizagem através das artes e a sua aplicação a outras áreas do conhecimento. Defende que as diferentes experiências artísticas com diferentes níveis de profusão, reorganizam e reforçam os caminhos neurais, estimulados por esta aprendizagem ou participação nas artes, facilitando a transferência para o processamento de outras tarefas.

Enquadradas na perspectiva da aprendizagem por transferência no nível neuronal, as atividades de expressão artística, envolvendo ações motoras, cognitivas e sensoriais, nos processos de desenhar, pintar, moldar, compor, dramatizar, dançar, entre outros, representam uma experiência de aprendizagem baseada em diálogos de aprendizagem de natureza individual ou socialmente mediada (Catterall, 2005).

À medida que as crianças desenvolvem o seu trabalho, vão construindo um diálogo interior de natureza metacognitiva, envolvendo a compreensão dos processos de pensamento enraizado nas interações que se estabelecem entre as novas informações e emoções e as estruturas cognitivas existentes, resultando em novas estruturas cognitivas (Bruner, 1960;1966).

Simultaneamente, as reflexões verbalizadas à volta do seu trabalho e as trocas sociais entre os alunos, professores e outros observadores, refletem a natureza social da aprendizagem, defendida por Vigotsky (1978), Lave (1988) e outros. Estes diálogos podem ser incentivados pelos professores em sala de aula, como também por especialistas em arte, ajudando os alunos na condução das suas reflexões de modo a promover a aprendizagem dentro e para além das artes. Não se defende o professor simples “dispensador” de conhecimentos, mas sim o “verdadeiro”

professor, aquele que procura junto dos seus alunos, investigar e estimular uma nova visão de Educação pela Arte (Hernández, 2000, p. 42).

Neste processo de transferência, associado à aprendizagem através da arte, Catterall (2005) apresenta algumas propostas de atividades práticas, como por exemplo, a realização de um exercício com crianças a partir da obra de arte. Para Catterall, envolvendo a *Guernica* de Picasso, esta obra pode ser lida sob um olhar artístico, social, político, enquadrando-a no desenvolvimento dos diferentes conteúdos curriculares. Assim, o currículo educativo é reconhecido como um todo, e não dividido em partes distintas, concentrando-se na habilidade das artes de ensinar através do currículo e transcender os limites dos assuntos escolares. As crianças observam, refletem e discutem de forma interativa e inspiradora os diferentes significados das imagens e símbolos, que não ensinam apenas sobre arte, mas que também ensinam sobre ciência, matemática e / ou sobre outros assuntos, num confronto com as suas visões do mundo contemporâneo.

Perkins (1994), nos seus estudos, tem vindo a alertar para a necessidade de os professores promoverem a transferência de competências artísticas para outros domínios cognitivos, como a escrita, a compreensão de leitura ou a expressão verbal, ou seja, promoverem numa dinâmica interativa as experiências artísticas e criativas no domínio da música, das artes plásticas e visuais ou da dança, para além do contexto em que são apreendidas.

Como adverte Catterall (2005), não havendo uma transferência direta das aprendizagens ocorridas, a concretização deste processo só poderá ocorrer com sucesso sob a mediação de um professor ou um especialista que domine suficientemente estas matérias, encorajando os alunos a envolverem outros materiais, som e corpo, e levando-os a fazerem transferências dos conhecimentos apreendidos para outras atividades como as artísticas, a história, a literatura, a ciências, entre outras.

A aprendizagem é, pois, um processo dialético de transferência constante, que envolve todos os conhecimentos acumulados nas diferentes disciplinas. No nosso percurso de vida encontramos-nos numa crescente aprendizagem, que vai evoluindo de forma progressiva. De acordo com Roldão (2009), a aprendizagem é um processo complexo que ocorre no ser humano integrado na sociedade. Portanto, a aprendizagem permite a adaptação a condições e contextos envolventes, que estão em constante mudança e transformação.

Neste sentido, a autorregulação da aprendizagem é uma prática centrada no aluno e no seu progresso intelectual, que parte da sua experiência pessoal, com vista à sua formação, concretizando-se, à semelhança do trabalho por projeto, através da formação dos alunos em grupos de trabalho, sujeitos a constantes ajustes entre os interesses individuais e os do grupo. Assim, são

os alunos os próprios mediadores do seu desenvolvimento e do seu processo de aprendizagem, cumprindo papéis distintos, o de objeto, agente e sujeito do seu próprio conhecimento.

Existem, contudo, diversos fatores que influenciam, definem e condicionam a aprendizagem, nomeadamente os mecanismos cognitivos, motivacionais, emocionais, socioculturais e vivências pessoais. Ao nível da educação, destacam-se outros fatores, que intervêm na aprendizagem, tais como, o ambiente e a dinamização das atividades educativas (Arends, 2008).

1.2.2.1 Aprendizagem Significativa

A teoria de aprendizagem de Ausubel apela aos conhecimentos prévios dos alunos, de modo a construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais, que permitem construir outros conhecimentos, tornando-se desta forma, numa aprendizagem prazerosa e eficiente. Para Ausubel, o conhecimento adquirido de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo, e mesmo que esta informação tenha sido esquecida, pode ser facilmente reaprendida, o que se traduz num conjunto de vantagens sobre a aprendizagem baseada na memorização (Ausubel, 2001).

Para este autor, a estrutura cognitiva da criança dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos, após a interação entre novos significados. É importante ter em consideração a fase cognitiva em que a criança se encontra, o ritmo de cada uma, pois as crianças são diferentes formulando hipóteses cognitivas distintas (Ausubel, 2001).

Para que a aprendizagem significativa ocorra é necessário que, inicialmente, exista uma predisposição do aluno para aprender. Depois, será necessário que o conteúdo aprendido pelo aluno tenha significado para este, pois o aluno faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si. Fonseca (2001) refere que “olhar a aprendizagem implica considerar a integração do conhecimento existente ou a construção, co-construção e utilização de um novo” (p. 54).

A educação cognitiva, visando o desenvolvimento cognitivo e emocional harmonioso dos indivíduos, tem como finalidade proporcionar e fornecer ferramentas psicológicas que permitam maximizar a capacidade de aprender a aprender, de aprender a pensar e a refletir, de aprender a transferir e a generalizar os conhecimentos e aprender a estudar e a comunicar mais do que memorizar e reproduzir informação” (...) não pretende enfocar apenas a assimilação do conhecimento, mas desenvolver competências de resolução de problemas o que pressupõe o desenvolvimento de funções, habilidades e aptidões de captação, integração, planificação e comunicação da informação (Fonseca, 2001, pp. 9-10).

Assim, Valadares e Moreira (2009) associam a aprendizagem significativa à teoria construtivista, pois, têm como premissa que é o próprio ser humano que vai gerindo o produto da sua própria aprendizagem. Os autores referem, também, que uma aprendizagem significativa pode evoluir, à medida que forem estabelecidas novas ligações.

Deste modo, os processos básicos da aprendizagem prendem-se com a forma como a mente humana capta e extrai a informação, para a integrar, armazenar e, por fim, processá-la e comunicá-la, concluindo-se se ocorreu ou não aprendizagem (Fonseca, 2001). Nesse processo de evolução, o conhecimento anterior ganha uma dimensão de funcionalidade, uma vez que é mobilizado de modo a sustentar as novas aprendizagens, modificando, alargando e enriquecendo os esquemas individuais de conhecimento. Ou seja, quanto mais significativa for a aprendizagem, maior será o seu sentido e a sua funcionalidade, existindo maiores probabilidades à construção e transferência de um novo conhecimento. Como assinala Vygotsky (1984), a única aprendizagem significativa é a que se dá através da interação entre o sujeito, o objeto e os outros sujeitos mais evoluídos.

Ausubel (2001), que teorizou sobre a aprendizagem significativa, refere, ainda, a forma como é desenvolvida a aprendizagem em contexto educacional, existindo duas dimensões diferentes que originarão grupos diferentes de aprendizagem, em função dos valores em causa: a aprendizagem significativa e a aprendizagem mecânica. A primeira refere-se à descoberta, formulando hipóteses, encontrando soluções para o problema em questão. Por outro lado, na segunda, a criança é confrontada com a receção de conteúdos, limitando-se a reproduzi-los de forma mecânica.

Esta aprendizagem significativa está, pois, fundada no binómio aprendizagem por descoberta/aprendizagem recetiva, que diz respeito aos mecanismos para aprender significativamente. Estes compreendem a receção de informação associada à aprendizagem por descoberta, cujo conhecimento deve ser identificado pelo aluno que reorganiza o conjunto de novas informações e as incorpora com os conhecimentos prévios, de forma a obter um novo conceito. Esta interação produz um processo de modificação mútuo, tanto da estrutura inicial, como no conteúdo a aprender, o que constitui o âmago de aprendizagem significativa.

Contudo, apesar de as duas aprendizagens serem diferentes, podem-se complementar e podem variar “de uma aprendizagem altamente significativa até uma aprendizagem profundamente mecânica ou memorística” (Valadares & Moreira, 2009, p. 37). O que sucede, é que as aprendizagens variam em forma vertical, entre significativas e mecânicas, e de forma horizontal, entre aprendizagens por receção, aprendizagens direcionadas para a descoberta e, no final, aprendizagens por descoberta autónoma.

Desta forma, os alunos constroem representações do que os rodeia, recorrendo às expressões artísticas como forma de realizar uma aprendizagem significativa, pois são propostas atividades que vão de encontro às expectativas das crianças. Estas têm o professor como promotor de aprendizagens significativas, isto é, ele considera os conhecimentos dos alunos, desenvolvendo situações de modo a que cada um construa novos conhecimentos. Estes são adquiridos de uma forma sólida, quando o aluno compreende o objetivo e a finalidade de uma atividade, para que se sinta motivado. Assim, é fundamental que os professores desenvolvam atividades estimulantes, de modo a que as crianças percebam a relação entre a aprendizagem e o seu fim. A aprendizagem dos alunos deve ser apoiada e não controlada porque ao formar alunos autónomos estes serão mais motivados e terão uma autoestima mais elevada (Fosnot, 1996).

As considerações feitas sobre a aprendizagem significativa, nomeadamente a nível dos organizadores prévios, que devem antecipar a apresentação de novos conteúdos, têm-se revelado um fator positivo nas conceções educativas atuais. No âmbito pedagógico, o uso de organizadores prévios pode despertar o interesse do aluno. Por outro lado, estes organizadores servirão de pontes cognitivas entre o que eles já sabem e o que vão aprender, independentemente da motivação e da disponibilidade que estes possam apresentar para incorporar nas suas estruturas cognitivas estes novos conteúdos, evitando uma aprendizagem mecânica. Assim, os conteúdos devem ser potencialmente significativos e cada sujeito seleciona os conteúdos que têm ou não significado para si próprio.

1.2. O SENTIDO DA ARTICULAÇÃO CURRICULAR COM AS ARTES

Ao valor intrínseco da arte somam-se benefícios educativos, quando estas fazem parte integrante do processo ensino aprendizagem (Bamford, 2009).

A integração das artes no currículo constitui um terreno complexo, não linear, que tem assumido diferentes direções no campo educativo. Entendido como um processo dinâmico, a ligação das expressões artísticas com outras áreas do saber ou disciplinas, visa abrir um espaço de inclusão no ensino aprendizagem. A fragmentação do conhecimento e das experiências educativas dos alunos tem sido uma preocupação que, a partir de 1930, levou muitos educadores e professores a adotarem estratégias de ensino integradas, que possibilitem extrair informações para uma ampla gama de disciplinas a partir de um tema amplo.

Associar a aprendizagem a disciplinas e promover a integração interdisciplinar, depende da capacidade dos professores para desenvolverem uma síntese das contribuições disciplinares às questões centrais que estão a ser exploradas.

Assim, o sentido da articulação das expressões artísticas poderá ser entendido como um meio para a concretização de aprendizagens de conteúdos disciplinares para todos. A sua articulação é vista como uma forma de exploração do currículo, como um corpo de conhecimento, experiências e participantes, sujeita a constantes alterações, ao mesmo tempo que se envolve continuamente num processo de transformação. O currículo prescrito transforma-se para criar uma experiência significativa e global.

Matos e Ferraz (2006) referem que esta integração proporciona uma melhor compreensão dos conteúdos das diferentes áreas, ao mesmo tempo que estabelece uma adaptação mais eficaz a diferentes modelos de aprendizagem e consolidação de teorias, através da implementação da prática das áreas artísticas.

A construção desta integração deve cumprir, segundo Martins (2002), o desenvolvimento de um conjunto de competências artísticas articuladas com os objetivos de aprendizagem dos diferentes níveis de escolaridade, em particular:

Criar e proporcionar oportunidades regulares para a prática e a experimentação das expressões artísticas em espaços formais de educação (jardins de infância e escolas), assim como em espaços informais de educação (museus, centros culturais); Estimular e desenvolver as diferentes formas de expressão e de comunicação artística; Educar a sensibilidade estética e fomentar o gosto por práticas artísticas individuais e de grupo; Promover o contacto regular e o conhecimento das diversas linguagens artísticas (o drama e o teatro, o movimento e a dança, a música e o canto, a plástica e o circo, o cinema e o audiovisual); Refletir sobre os valores estéticos, bem como o desenvolvimento de saberes, de culturas e do espírito crítico e criativo; Detetar aptidões específicas em qualquer das áreas artísticas, proporcionando e/ou encaminhando para uma formação artística especializada, a nível vocacional e/ou profissional; Apoiar e participar no desenvolvimento da investigação nas diversas áreas artísticas (p. 57).

As expressões artísticas atravessam diversas disciplinas, as quais têm objetivos distintos. Compete, assim, à escola criar programas educativos direcionados para o cumprimento desses objetivos, de modo a que o aluno realize uma aprendizagem significativa. O objetivo das atividades artísticas é o processo e não o produto final. Para Eisner (2005), “é a arte que encoraja a criança a colocar a sua visão pessoal e a sua assinatura nos seus trabalhos” (p. 82).

Neste sentido, as expressões artísticas, por abrangerem uma vertente mais dinâmica, poderão atuar de forma articulada com outras áreas curriculares, ajudando os alunos a compreenderem melhor os conceitos transmitidos. “As Artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão

pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção” (Ministério da Educação, 2001, p. 149).

A área das expressões artísticas, no 1º ciclo do Ensino Básico, seguindo as orientações do Ministério da Educação, deverá ser desenvolvida numa grande cumplicidade entre o professor e aluno, para que o desenvolvimento do aluno aconteça na sua plenitude. Ou seja, a escola deverá fomentar a descoberta dos diferentes modos de expressão, assim como a necessidade da experiência artística contribuindo desta forma para a formação integral das crianças.

“A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do cotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento” (Currículo – Competências essenciais p. 149)

Nos últimos anos, as expressões artísticas têm estado no centro da discussão da estrutura dos currículos do ensino básico. Se, por um lado, se reconhecem os benefícios das artes na aprendizagem, através de pesquisas e programas realizados no campo da educação, como por exemplo o *Arts for Academic Achievement*, *Chicago Arts Partnership in Education*, *Transforming Education Through the Arts Challenge*, *Project Zero*, entre muitos outros, por outro lado, a forma como estas são ensinadas e integradas no currículo continua a ser um tema em aberto.

O sentido transversal das artes, ao marcar presença em tantas disciplinas, leva a uma abordagem focada nas artes para ensinar e aprender, pelo sentido inovador que estas podem promover para apresentar e explicar diversos conteúdos.

A integração das artes tem como objetivo apoiar o currículo e a aprendizagem dos alunos através da experiência de aprendizagem, criando directamente significado, pelo que não deve ser entendida como um momento de descanso ou uma atividade para ocupar os tempos livres, mas, pelo contrário, exige uma rigorosa planificação, com indicação dos objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação (Burnaford et al., 2001).

Mas, a incorporação das artes no currículo constitui um processo complexo, com um enorme potencial, que pode assumir diferentes formas de implementação, como, por exemplo, ser feita dentro de um calendário pré-estabelecido, através da discussão de uma peça de arte, da criação de um projeto, entre outras. No entanto, as restrições do tempo, do espaço, dos materiais, das expectativas e dos níveis de conhecimento, para além da estrutura compartimentada do currículo, apresentam sérios desafios à integração das artes no currículo.

A aproximação às expressões artísticas assume, frequentemente, a forma de como “fazer” com o foco no produto acabado, em vez da forma de “pensar” e “conhecer”, baseada numa aprendizagem planeada e criativa, realizada ao longo de todo o processo (Burnaford et al., 2001)

A flexibilidade de gerir os vários conteúdos no ensino básico faz com que a integração das artes seja um processo mais fácil de realizar. No entanto, este processo pode-se tornar complexo, porquanto as artes são tratadas com menos importância do que as outras disciplinas. Por outro lado, reconhece-se que este processo de integração das artes nunca fez parte da educação da maioria destes professores, a quem esta dimensão de ensinar com e/ou através das artes nunca foi ensinada. Grande parte da compreensão deste processo, por parte dos professores, resulta de experiências informais (Rabkin & Redmond, 2004).

O desenvolvimento deste processo de integração das artes tem assumido diferentes formas. Muitas vezes os trabalhos de expressão artística, nomeadamente no campo da expressão plástica, têm como finalidade a decoração das salas de aula e dos corredores, ou a ilustração de outros trabalhos, ou colorir um desenho. Estas atividades não contribuem para o conhecimento das artes ou para desenvolvimento do sentido crítico, se não forem acompanhadas de procedimentos integradores.

Uma crítica comumente realizada ao processo de integração das artes é que um assunto é promovido à custa de outro (Brophy & Alleman, 1991), ou seja, se a integração das artes pressupõe promover a aprendizagem dos alunos na arte em outras matérias, pois, muitas vezes, as aulas centram-se noutros conteúdos e usam as artes para vários propósitos elementares, desvalorizando assim a sua importância das artes na formação integral dos alunos.

1.3.1 Explorando a Interdisciplinaridade nas Artes

A noção de estabelecimento de pontes, que articulam em simultâneo, diferentes conteúdos das disciplinas de um currículo, veio criar alterações no discurso pedagógico dos professores.

A interdisciplinaridade tem sido entendida como uma estratégia que procura articular diferentes disciplinas, com saberes e práticas diferenciadas, para tratar uma problemática comum. Como tal, obriga a uma ligação e colaboração entre diversas áreas do conhecimento, envolvendo diferentes estratégias, quer no âmbito da produção de conhecimento, quer na abordagem aos problemas.

Assim sendo, a aprendizagem interdisciplinar envolve conhecimentos científicos de grande amplitude, que possibilitam ao aluno relacionar aprendizagens. Trata-se de um processo de integração e flexibilidade dos conteúdos curriculares, pois tem como objetivo “garantir a passagem de uma acumulação de informação à articulação, à relacionação, à integração que todo o conhecimento envolve” (Pombo, 2004, p. 119).

A questão da interdisciplinaridade constitui um marco importante da educação contemporânea, que emergiu na primeira metade do século passado (Klein, 1990), no âmbito do processo de ensino aprendizagem. Esta estratégia, denunciando a fragmentação do currículo, tem-se revelado transformadora da natureza dos processos de aprendizagem, sem, contudo, deixar de se apresentar plural com perspectivas controversas.

Uma das primeiras concepções interdisciplinares, que teve repercussões nas atuais práticas pedagógicas, foi apresentada no início do século XX por William Kilpatrick, associada à resolução de problemas, através da implementação de projetos nas práticas educativas (Walker, 1990). Assim, os alunos, centrados na resolução de um problema real e socialmente relevante, realizavam atividades de aprendizagem em grupo. Esta conceptualização está associada à abordagem do currículo baseado em projetos, colocando o foco nas aprendizagens realizadas na escola a partir dos interesses e valores dos estudantes.

A par desta abordagem ao currículo baseado em projetos, o currículo integrado, que constitui também uma importante prática de interdisciplinaridade, sugere uma outra direção (Walker, 1990). A configuração desta prática assenta num plano para integrar de forma articulada os saberes circundantes das diferentes matérias a serem apresentadas e ensinadas, pensado como uma prática a ser trabalhada, fundamentalmente, na sala de aula. O currículo integrado, para além de incluir os conteúdos a lecionar, inclui as experiências de aprendizagem articuladas com os valores e interesses dos alunos, sendo que, esta dimensão faz parte integrante do currículo formal. Propõe a exploração de forma orientada das aprendizagens ativas realizadas fora da escola, como sejam as experiências vividas, pesquisas de campo, entre outras, e integra-as nos conteúdos, inspirando a construção de um desenho curricular integrado a partir de dentro e fora da escola (Katz, 1989).

Desta forma, a articulação curricular, como meio de relação entre disciplinas e dos seus conteúdos, vai para além da reinvenção das lógicas de organização do currículo e das práticas de ensino, levando à sistematização dos conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, que ajudaram a clarificar o pensamento educativo e a promover práticas pedagógicas mais contextualizadas.

Estes três conceitos, embora próximos, constituem estratégias diferenciadas no estabelecimento de relações entre disciplinas. Delgado (2013), menciona distintas formas de inter-relação de conhecimentos e de diferentes níveis de integração disciplinar, em função dos contextos de sua implementação, finalidade e objeto de estudo. Apoiada em Piaget (1970), esta autora, no domínio da definição das relações entre disciplinas, sugere que a “multidisciplinaridade, situada a um nível inferior de integração, surge com o objetivo de definir os problemas que se podem apresentar de uma forma multidisciplinar, conduzindo à constituição de equipas interdisciplinares” (p. 149). Portanto, a multidisciplinaridade pressupõe a justaposição das várias disciplinas ao mesmo nível hierárquico, que mantêm as suas fronteiras de conhecimento, estabelecendo, pontualmente, relações entre si.

Ainda de acordo com a mesma autora, já a interdisciplinaridade pressupõe uma abordagem interativa entre as diversas áreas de conhecimento, num projeto de comunicação entre si, visando a exploração de terrenos de fronteira e, simultaneamente, implicando a integração dos diversos saberes. De uma forma geral, a noção de interdisciplinaridade encontra-se associada a uma prática que conjuga diversas disciplinas, implicando a colaboração de profissionais com diferentes formações disciplinares, num diálogo de saberes que sustentam as suas práticas. Situada ao nível da fase de resolução de um problema, tanto a transdisciplinaridade, como a interdisciplinaridade, incorporam diferentes disciplinas para o desenvolvimento do processo. No caso da transdisciplinaridade, esta é vista como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade (Delgado, 2013).

Tal como sugerido por Piaget (1970), interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são dois conceitos relacionados, assentes em práticas similares.

A partir da década de 80, no contexto educativo, a interdisciplinaridade inspira novas dimensões, como a transformação social, a consciência da complexidade humana e da ética nas relações (Santomé, 1998), ultrapassando a ideia simplista de construção de pontes entre conteúdos de disciplinas, cuja a seleção de determinados conteúdos, e não de outros, nunca era posta em causa. A partir deste questionamento, começam-se a debater as finalidades da articulação desses conteúdos (Lopes 2006), os limites do currículo oficial, assim como se abrem as discussões sobre o perfil dos professores para o exercício da interdisciplinaridade.

No domínio pedagógico, a interdisciplinaridade surge, como uma

prática de ensino que promove o cruzamento dos saberes disciplinares, que suscita o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados, a confluência de perspectivas

diversificadas para o estudo de problemas concretos, (...) enfim, que possibilita alguma economia de esforços e até mesmo uma melhor «gestão de recursos» (Pombo et al., 1994, p. 16).

De forma semelhante, também Santomé (1998, p. 65) refere o conceito de interdisciplinaridade como sendo “fundamentalmente, um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões” que preocupam cada sociedade.

A prática da interdisciplinaridade não se deve limitar à troca de informações entre as mais diversas disciplinas, mas, deve fomentar a comunicação entre elas, através da associação de uma linguagem comum para promover aprendizagens em cada uma delas. Esta perspetiva é determinante para que os professores, através de um processo de construção coletiva, desenvolvam práticas interdisciplinares, em que a participação das diversas áreas do saber, com as suas particularidades, seja capaz de gerar aprendizagens (Lourenço, 1998).

As redes sociais, a internet e as tecnologias da informação e comunicação desafiam a interdisciplinaridade ou mesmo a transdisciplinaridade, através de experiências de aprendizagem colaborativas e digitais, articuladas, contextualizadas e socialmente relevantes, dentro e fora da escola.

As pesquisas realizadas à volta da aprendizagem têm-nos também dito que, a partir das práticas interdisciplinares, a aprendizagem tem maior possibilidade de sucesso quando ocorre em meios habituais, ou seja, quando os alunos atribuem significado às situações com que convivem e quando existe uma relação entre o conhecimento prévio e os novos conteúdos, em síntese, quando se torna significativa.

Como refere Leite (2012), a articulação entre os conteúdos das diversas disciplinas possibilita o “acesso a modos de apropriação de conhecimentos, mas também de atribuição de sentidos às situações vividas” (p. 88).

Esta articulação entre os conteúdos pode estar assente numa estratégia de carácter interdisciplinar, numa inter-relação de conteúdos que pertencem a áreas do saber distintas, mas que se relacionam numa sequência didática de conteúdos. Leite (2012) defende que existe interdisciplinaridade quando “ocorre a valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos” (p. 88). Pode também assumir uma perspetiva globalizante que sugere a fusão de diferentes disciplinas em torno de um tema, para o qual converge o Trabalho por Projetos.

Pacheco (2001) entende que a

interdisciplinaridade não rompe com as disciplinas, apenas procura abordar os conteúdos curriculares a partir da integração ou da visão global das diferentes disciplinas, ou seja, é uma estratégia que auxilia o professor na transmissão dos conhecimentos e os alunos na aprendizagem dos conceitos (p. 84).

Relativamente à possibilidade de aplicação das práticas interdisciplinares nas escolas enquadradas nos planos curriculares, Pombo, Guimarães e Levy (1994), entendem que os currículos se encontram organizados por áreas disciplinares desarticuladas entre si e com horários escolares sobrecarregados, não permitindo espaço para promover experiências de trabalho em comum com vários conteúdos disciplinares.

Contudo, a nível do 1º CEB, e assente na monodocência, o professor trabalha as diferentes áreas curriculares e os seus conteúdos, tendo a possibilidade de articular estes conteúdos entre si, permitindo uma melhor aquisição de competências ao longo do processo educativo. Isto é, este nível de ensino é promissor e facilitador da concretização da interdisciplinaridade, pelas competências multidisciplinares que estes professores detêm. Por outro lado, esta articulação disciplinar assume um lugar de destaque no estágio de desenvolvimento em que se encontram os alunos deste ciclo de escolaridade, visto que, segundo Piaget, a partir dos sete anos de idade, o pensamento lógico é desenvolvido através da compreensão de conceitos e da sua aplicabilidade em outros contextos.

Atendendo à qualificação dos professores do 1º CEB, estes são atores imprescindíveis na concretização desta estratégia interdisciplinar, pois estão preparados para transmitir e dinamizar conhecimentos, apelando aos conhecimentos das diversas áreas e conseguindo uma integração e interligação dos diferentes conteúdos. De forma a alcançar os objetivos a que se propõem, os professores devem realizar esse trabalho ao longo do ano e em conformidade com as motivações, facilidades e dificuldades dos alunos (Pombo et al, 1994),

A principal característica da pedagogia que promove a interdisciplinaridade é o papel do professor que se coloca como um pesquisador e, jamais, como alguém que domina toda a matéria. O professor é aquele que cria a “infra-estrutura epistemológica” para a interpretação dos fenómenos (Hernández, 2000, p. 57). Porém, para dar resposta a todos estes requisitos e obter um maior sucesso na integração das artes no processo de aprendizagem, são exigidos aos professores conhecimentos de diferentes saberes artísticos, que se alimentam através de vivências, sentindo, pesquisando, visitando espaços culturais e atualizando conhecimentos, para melhor dominarem os códigos artísticos. Ao aprofundarem e dominarem as linguagens das expressões artísticas, melhor

será o seu contributo na dinamização de atividades interdisciplinares onde as expressões artísticas participam. A prática alimenta a teoria e a teoria alimenta a prática.

Neste âmbito, surgem novas discussões sobre a adequação do perfil dos professores para a integração de projetos e atividades interdisciplinares, que vai para além da formação para o exercício da atividade docente, dita instrumental.

Como esclarece Nóvoa (1995) é importante fomentar a crítico-reflexiva, como também dar a oportunidade de o professor se apropriar dos seus processos formativos, de tal forma que ele possa conectar a construção de sua identidade pessoal e profissional.

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 1995, p. 25).

Em síntese, é importante “conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (Nóvoa, 1995, p. 29). A interdisciplinaridade que se produz no domínio das Expressões Artísticas aborda os conteúdos, os métodos e os meios de ensino-aprendizagem, assim como a formação dos docentes dedicados à interdisciplinaridade. Tem o objetivo de enquadrar as expressões com as outras áreas curriculares, estando associada a uma matriz curricular previamente definida pelo Sistema Educativo Português.

1.3.2 A Aprendizagem através do Trabalho por Projeto

No início do século passado, William Kilpatrick desenvolveu uma metodologia de Trabalho por Projeto, com crianças do 1º ciclo. Num artigo publicado *The project method*, o autor defendia a importância desta metodologia no contexto educativo. Assim, o “método de projetos” surge intimamente ligado ao Movimento da *Progressive Education* nos Estados Unidos, que se adaptou ao Movimento da Educação Nova, na Europa. O método de projetos foi ainda introduzido no Reino Unido pela psicóloga Susan Isaacs, através da dinamização de atividades conjuntas nas “nursery schools” inglesas dos anos 60 (Isaacs, 1933, 1966). Em 1943 foi divulgado em Portugal pela pedagoga Irene Lisboa, no seu livro “Modernas Tendências de Educação”.

O método de Trabalho por Projeto proporcionou uma nova abordagem de aprendizagem, assente em atividades relacionadas com as vivências dos alunos e desenvolvidas de forma flexível, embora

centradas em questões articuladas ao currículo. O currículo era geralmente entendido como uma sequência lógica de conteúdos a serem ensinados na escola, basicamente de forma expositiva, com o apoio de um livro didático. Assim, a integração do currículo era exercida através de uma forma de interação entre as disciplinas, envolvendo a articulação entre os seus conteúdos, e dando origem a uma das principais orientações futuras para a instrumentalização da interdisciplinaridade através do currículo escolar. Em termos práticos, a interdisciplinaridade passou a ser encarada com o propósito de integrar conteúdos, de diferentes áreas, desenvolvendo a motivação junto dos alunos. Os professores desenvolviam esse processo, estabelecendo a ligação de conteúdos de diferentes áreas, de forma simultânea e articulada.

O aparecimento do Trabalho por Projeto foi divulgado como uma área curricular não disciplinar, designada de Área Escola, abrangendo o ensino básico e secundário na década dos anos oitenta e início dos anos noventa. Mais tarde, em 2001, a Área Escola deu lugar à Área de Projeto, para o ensino básico e, em 2004, para o ensino secundário. Esta área tinha como objetivo elaborar e desenvolver um projeto que fosse do interesse dos alunos, recorrendo ao contributo das diferentes áreas curriculares. Apesar da existência desta área curricular não disciplinar, era solicitada a implementação desta metodologia de Trabalho por Projeto nas diferentes disciplinas curriculares, de molde a conduzir os alunos na construção de aprendizagens significativas de forma autónoma (Ferreira, 2013). A Área de Projeto foi excluída dos currículos do sistema de ensino português em 2011.

O Trabalho por Projeto é um método de educação centrado no aluno, onde todos os intervenientes têm um papel ativo. Está direccionado na identificação, na gestão e resolução de um problema, relacionado com a inter-relação da teoria e da prática, baseado na autonomia, responsabilidade e cooperação (Vieria, 2005).

Também pode ser considerado como uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz & Chard, 1989, p. 2). Como refere Helmes (2010) “quanto mais estreito é o tópico, mais aprofundado será o projeto” (p. 5). Um “tópico” é uma espécie de lente a partir de um “tema”, ou seja, a pesquisa é realizada mais em profundidade e menos em dimensão. Helm e Katz (2001), a este respeito, argumentam:

Um dos maiores determinantes da profundidade do trabalho com projetos é a adequação do tópico a ser investigado em profundidade. Existem diretrizes básicas para a escolha de tópicos para crianças pequenas. Estas incluem escolher tópicos que sejam mais concretos do que abstratos e que coloquem as crianças em contacto com objetos concretos e reais que elas possam manipular, além de escolher tópicos que se relacionem com experiências prévias e procurar um local relacionado nas proximidades para que possam visitá-lo várias vezes. Tópicos com grande número de artefactos aumentam a independência das crianças nas investigações. Existem outras diretrizes gerais para aumentar a

profundidade do trabalho com projetos. Uma estratégia é estreitar o foco de atenção. De modo geral, quanto mais estreito o tópico, mais aprofundado será o projeto (p. 5).

Qualquer projeto nasce de escolhas e da seleção de temas. No livro *Teoria e Prática da Educação Artística*, Ana Mae Barbosa (2010) mostra que os critérios de escolha dos conteúdos para o ensino de Artes seguiam a seguinte orientação: primeiro, a escolha em função do material e, segundo, a escolha em função da técnica. O tema era o último requisito a ser tratado. Para esta autora, a relevância do tema, ao contrário dos materiais e das técnicas, deve-se ao facto de se considerar que uma temática está repleta de sentidos diversos para os alunos, que o processo pedagógico colocará numa conexão dialógica, e não apenas dialética.

Na metodologia de Trabalho por Projeto, os conteúdos dos projetos são, de uma forma geral, assuntos relacionados com a vida das crianças, dos familiares, ou com acontecimentos sobre os quais elas querem aprender mais (Mendonça, 2002). Os conteúdos a desenvolver no trabalho por projeto são selecionados pelos alunos ou pelo professor, mas indo sempre ao encontro das necessidades dos alunos.

De acordo com esta perspetiva, os trabalhos por projetos têm como objetivo a base da mudança e da inovação educativa, pois diferem de uma atividade de ensino aprendizagem, comum pela intencionalidade e pela orientação que pressupõem, pelo tempo que é necessário para os concretizar e pelos resultados obtidos (Mendonça, 2002). No decorrer destas atividades, o professor solicita a participação ativa dos alunos, orientando-os nas diferentes etapas do “Trabalho por Projeto”, numa fase inicial na identificação de problemas, para a sua consequente reflexão e culminando na sua transformação em ações (Lopes, 2014).

Os alunos são simultaneamente os construtores do seu conhecimento e mediadores do seu desenvolvimento e processo de aprendizagem, numa perspetiva construtivista da aprendizagem. O professor, ao recorrer à metodologia de Trabalho por Projeto, apoia-se no construtivismo, uma vez que, o aluno, através desta, constrói o seu próprio conhecimento. As estratégias a implementar são diversificadas, de forma a ativar saberes, competências e a desenvolver as potencialidades, habilidades e aptidões do aluno. Estas são realizadas com a eleição de atividades que despertem interesse nos alunos, motivando-os e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem, pois estes não aprendem todas da mesma forma (Pacheco, 2007).

Esta linha de pensamento recupera a perspetiva desenvolvida pelo pedagogo John Dewey (1859-1952), que já defendia que o aluno era o autor da sua própria formação académica através de aprendizagens concretas e significativas – *learning by doing*.

A prática do Trabalho por Projeto possibilita a articulação entre disciplinas, a capacidade de interpretação e resolução de problemas e questões, destacando a capacidade de aprender a aprender, organizando o seu próprio conhecimento (Fthenakis 2002).

Segundo Roldão (2003), a escola terá como prioridade implementar estratégias que contribuam para a aprendizagem de cada aluno. Deste modo, o Trabalho por Projeto é considerado uma metodologia de aprendizagem, em que o conhecimento não é unicamente transmitido pelo professor, mas onde os alunos adquirem parte deste através da relação estabelecida entre os conhecimentos anteriores e os adquiridos, sempre com a orientação do professor, desenvolvendo um trabalho cooperativo.

Esta seria uma abordagem esperada para a sociedade do século XXI, contudo, apesar de ser caracterizada como a “sociedade da aprendizagem” (Ribeiro, 2012), com a finalidade que todos os alunos obtenham sucesso, esse objetivo não tem sido alcançado. A escola não possui capacidade de promover essa aprendizagem, uma vez que o ensino continua mais centrado no produto do que no processo, caracterizado por metodologias centradas, exclusivamente, no professor e no seu saber. Deste modo, a escola deverá dar lugar a um ensino marcado pela participação ativa dos alunos na construção do seu conhecimento, pelo que o professor deve mostrar-se inovador e desenvolver metodologias que permitam que estes utilizem os seus conhecimentos e as suas capacidades, potenciando o desenvolvimento de competências que se traduzam em aprendizagens significativas (Ribeiro, 2012).

São muitas as vantagens associadas ao Trabalho por Projeto, pois este permite aos alunos dinamizar e diversificar o processo de aprendizagem, aumentando a sua motivação, a sua autonomia e o seu envolvimento, refletindo-se na sua aprendizagem, uma vez que têm possibilidade de conhecer o outro, desenvolvendo a responsabilidade, a cooperação e autonomia em concordância com a aquisição dos conteúdos (Ferreira, 2013).

Os alunos que regularmente trabalham em projeto desenvolvem competências ao nível do trabalho cooperativo, da capacidade de selecionar, questionar e analisar a informação, através da criação de hábitos de pesquisa e do desenvolvimento de um trabalho autónomo. Estes tornam-se mais reflexivos do que os alunos a quem apenas é solicitado que acumulem conteúdos (Cortesão, 2001), adquirindo competências para a tomada de decisões, de liderança, de responsabilidade e capacidade para aprender a aprender (Ferreira, 2013).

Contudo, a metodologia de Trabalho por Projeto, apesar das vantagens apresentadas, depara-se com alguns obstáculos ao seu sucesso que advêm da sua complexidade (Abrantes, cit em Ferreira, 2013), comprometendo a eficácia da mesma. Esta metodologia, por vezes, torna-se difícil para o

docente, pois existem diferentes grupos de trabalho a desenvolver diferentes temas, o que requer uma orientação personalizada por parte do docente (Ferreira, 2013).

A condição para que esta metodologia dê lugar a aprendizagens significativas, é que seja implementada desde os primeiros anos de escolaridade. Mas, devido à sua complexidade e ao facto de alguns docentes não se sentirem familiarizados com a prática da mesma, tal não se verifica. Os alunos que trabalham esta metodologia desde cedo, obtêm melhores resultados escolares e o nível de autonomia é mais elevado (Zimmerman, cit. em Figueiredo, 2008).

Reconhecemos o Trabalho por Projeto como uma ferramenta de uma “pedagogia de fronteira” (Vasconcelos, 2011). Ao desenvolver esta metodologia, com a implementação de projetos integradores, recorrendo à área das expressões artísticas, a criança torna-se investigadora, investe na partilha entre as diferentes áreas curriculares para a resolução de um problema, através de um processo de interdisciplinaridade e de inter-relação dos saberes (Dewey, 1897/1989).

1.3.3 Motivação no processo Ensino Aprendizagem

No contexto do processo de motivação associado ao ensino aprendizagem, encontramos diferentes teorias: a Teoria global da motivação, a Teoria das necessidades de Maslow e a Teoria de Autodeterminação.

A Teoria global da motivação refere a motivação como sendo uma fonte de energia não direccionada, resultante de défices ou desequilíbrios corporais. Deste modo, a combinação de desequilíbrios torna-se responsável pela formação de uma necessidade total. Segundo Hull (cit in. Cordeiro, 2010), a motivação é considerada o resultado da força, da tensão e do incentivo desejado, no entanto, poderá ser impedida por diversos fatores externos e internos.

Na Teoria das necessidades de Maslow, o ser humano apresenta várias necessidades que se dividem em estádios e prioridades. Maslow (1964) dividiu de forma hierárquica as necessidades humanas, através de uma pirâmide com as respetivas necessidades do ser humano. Os dois primeiros níveis agrupam as necessidades primárias (fisiológicas e de segurança) e as restantes dividem-se em necessidades sociais, de autoestima e de realização pessoal (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Assim, na perspectiva de Maslow (1964), quem influencia o comportamento são os motivos, existindo uma ordem das necessidades mais básicas sobre as mais elevadas. Desta forma, se o ser humano não está satisfeito nas necessidades básicas, do nível inferior, não irá sentir-se estimulado para as necessidades de nível superior.

Quanto à Teoria da Autodeterminação, as pessoas são motivadas por duas vertentes: a motivação extrínseca e a motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2000). A motivação intrínseca refere-se à procura de uma atividade pelo interesse que ela oferece a si própria, correspondendo ao interesse, à curiosidade (Lieury & Fenouillet, 1997). Na motivação intrínseca, o aluno realiza as atividades/tarefas que lhe dão prazer, que vão ao encontro dos seus interesses, dispensando recompensas exteriores, porque já se sente compensado.

A motivação extrínseca desenvolve-se a partir de algo externo, isto é, pela utilização de recompensas materiais ou sociais. O que estimula a pessoa são fatores motivadores externos a ela: recompensas, punições ou pressões sociais. Os professores devem procurar promover a primeira destas, ou seja a recompensa (Cardoso, 2013).

No contexto educacional, é importante estimular os alunos, incentivando a curiosidade, despertando o interesse. Perante a motivação na aprendizagem, observa-se, que o aluno aprende por interesse próprio ou, ainda, com a finalidade em adquirir boas notas e/ou evitar a punição. A par desta motivação intrínseca, que está no interior dos indivíduos, e para alcançar o sucesso escolar, é necessário que em casa e na escola o aluno realize tarefas do seu interesse pessoal (Oliveira, 1999).

Assim, a motivação é determinante para a aprendizagem da criança, refletindo-se no seu sucesso escolar. Os alunos aprendem mais quando realizam um maior investimento, pois quando o investimento é menor, a aprendizagem realizada é deficiente (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Os alunos quando não concluem com êxito uma atividade ficam desmotivados, mas, se tiverem êxito, ficam motivados. A vontade de aprender por parte do aluno é importante, mas para finalizar uma atividade com sucesso é necessário estimular os alunos com o objetivo de estes ultrapassarem as dificuldades (Balanco & Coelho, 1996).

Guthrie, Wigfield e Secker (cit. in Guthrie, 2001), efetuaram um estudo com dois grupos de crianças, em que propuseram uma atividade educativa, previamente planeada a um dos grupos, motivando-os para a realização das tarefas, e ao outro grupo não foi dada qualquer informação prévia. Constataram que, no primeiro caso, as crianças demonstraram um maior envolvimento e maior motivação na realização da atividade, enquanto no segundo caso, as crianças mostraram-se

alheias e distraídas. Desta forma, estes autores defendem que o contexto educativo deverá ser planeado com estratégias promotoras da motivação, pois estas revelam-se importantes para a concretização da aprendizagem com sucesso.

Motivar os alunos é uma estratégia que se vai refletir nas aprendizagens. Uma criança motivada envolve-se mais facilmente no processo de aprendizagem, colaborando nos desafios propostos, procurando desenvolver novas competências de compreensão e de domínio. Assim, o aluno ao participar em atividades de expressões artísticas articuladas com outras áreas curriculares, demonstra entusiasmo e satisfação em relação aos resultados dos seus desempenhos (Martinelli, 2014).

CAPÍTULO II
A DIMENSÃO ARTÍSTICA E CULTURAL DO CURRÍCULO DO 1º
CEB

Nota introdutória

A evolução do sistema educativo e da sociedade em geral colocam novas exigências na formação inicial a nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, requerendo o desenvolvimento de competências mais complexas e diversificadas, que se refletem na organização do currículo do Ensino Básico.

Neste contexto, a educação artística revela-se um elemento estruturante da educação, em geral, e as expressões artísticas tornam-se um impulso determinante na forma de pensar e organizar o currículo, tanto como atividades estimuladoras de apropriação do conhecimento, como forma de contribuir para a formação pessoal, social e emocional dos alunos.

Neste capítulo procuramos reunir os diferentes sentidos que as expressões artísticas encerram em si e as diferentes formas como ao longo dos tempos têm vindo a contribuir para a formação integral dos alunos, enquanto área estruturante no contexto educacional.

Atualmente, em Portugal, as expressões artísticas fazem parte do Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico, estando inseridas nas áreas curriculares de frequência obrigatória. A integração das expressões artísticas no currículo fomenta interações entre estas e as áreas de conhecimento, promovendo o desenvolvimento das capacidades cognitivas, criativas e sociais.

O currículo do Ensino Básico é um documento de referência para o ensino, indicando as finalidades de cada disciplina, os conhecimentos e as capacidades a desenvolver. Este visa promover o sucesso educativo dos alunos, respeitando e valorizando a autonomia pedagógica dos professores, a sua experiência profissional e o seu conhecimento científico.

2.1 O CURRÍCULO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Neste capítulo, a nossa reflexão incide sobre o ensino no 1º CEB. Nesta fase do sistema educativo os alunos, transitando da educação pré-escolar, iniciam a aquisição de determinados conhecimentos e desenvolvem as competências necessárias para a concretização das aprendizagens substanciais à persecução educativa. Os alicerces educativos são a edificação para um desenvolvimento adequado, segundo as características dos alunos e as suas necessidades individuais, com implicações ao nível da educação.

O processo de ensino aprendizagem é assinalado pelas competências que se desenvolvem aquando da exploração e transmissão de conteúdos através de diferentes atividades e metodologias de trabalho, sendo estes conteúdos indicados em documentos norteadores da prática profissional dos professores e nos programas de ensino.

A análise do Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001), recomendado pelo Ministério da Educação, permitiu-nos compreender que, ao longo da educação básica, o aluno deve ter a possibilidade de “vivenciar aprendizagens diversificadas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas e, simultaneamente, ao fortalecimento da sua identidade pessoal e social” (p. 150). Na apresentação deste documento, no âmbito da Educação Artística, são divulgadas e prescritas as diferentes estratégias de aprendizagem, nomeadamente:

“práticas de investigação; produção e realização de espetáculos, oficinas, mostras, exposições instalações e outros; utilização das tecnologias da informação e comunicação; assistência a diferentes espetáculos(exposições/ instalações e outros eventos artísticos; práticas interdisciplinares; contato com diferentes tipos de culturas artísticas; conhecimento do património artístico nacional; intercâmbios entre escolas e outras instituições; exploração de diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais (pp. 150-151)

No momento em que a comunidade educativa em Portugal debate a relevância das expressões artísticas no Currículo Nacional na Educação Básica (CNEB), consideramos importante discutir algumas ações e projetos desenvolvidos no âmbito das expressões artísticas, de modo a contribuir e enriquecer esta temática.

O Conselho Nacional da Educação (CNE) preconiza para este ciclo de estudos uma educação na qual o aluno deve desenvolver competências artísticas durante o seu percurso no Ensino Básico, desenvolvendo progressivamente o que se denomina por “literacia artística”, assim como, o Currículo Nacional do Ensino Básico, também entende este ciclo de estudos como um caminho a percorrer, “de sequência ordenada e a de noção de totalidade” (Pacheco, 2000, p. 16).

Deste modo, todas as atividades artísticas desenvolvidas na escola ou aí planejadas devem ser experimentadas pelo aluno e fundamentadas nos princípios expostos no CNEB. Salienta-se que “as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção” (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2004, p. 149). Este documento expressa um conjunto de aprendizagens e de experiências educativas essenciais, que devem ser facultadas a todos os alunos.

A escola, enquanto espaço de aprendizagem, deve promover o desenvolvimento cognitivo da criança, pois, “de acordo com Piaget, o papel da escola é integrar e enriquecer o desenvolvimento normal da criança e, nessa medida, o currículo deve acompanhar o ritmo normal do seu desenvolvimento” (Tavares & Alarcão, 1989, p. 102). Esta estrutura de ensino é sustentada nas teorias de Piaget, que defende que esta não pode ser dissociada do estágio de desenvolvimento cognitivo em que a criança se encontra, sendo desaconselhável qualquer aceleração na sucessão dos estádios e, conseqüentemente, no ritmo das aquisições escolares. Este ponto de vista está sustentado no pressuposto de que as crianças não são todas iguais e que cada uma é diferente da outra “Não só porque esses alunos têm personalidades diferentes, mas também porque, com frequência, se encontram em estádios de desenvolvimento distintos” (Tavares & Alarcão, 1989, p. 31).

Este pressuposto leva-nos a perceber que, na implementação do currículo, o professor deve ter em consideração os interesses dos alunos, não estando apenas dependente dos conteúdos das disciplinas. O objetivo é ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos colaboradores, autónomos e responsáveis, proporcionando-lhes experiências adequadas.

Deste modo, compete aos professores do 1º CEB criarem situações criativas, a partir de temas sugeridos pelos alunos (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas) motivando –os para a descoberta e contribuindo para o desenvolvimento progressivo de competências pessoais, cognitivas, sociais e morais. Portanto, no desenvolvimento da sua prática pedagógica, o professor deve ser o construtor do currículo, com o objetivo de promover aprendizagens, a partir dos contextos e experiências de cada criança. Mendonça (2002) associa o currículo a uma prática pedagógica, na qual os diversos campos com interesses concretos (políticos, culturais, organizativos, económicos, sociais, escolares) se interpelam e dialogam entre si, partilhando responsabilidades (Mendonça, 2002).

Nos últimos tempos temos assistido a alterações, decorrente da Lei de Bases do Sistema Educativo, pelos decretos-lei que têm sido publicados, com novos documentos orientadores do currículo, programas e metas de aprendizagem. No ano de 2011, houve a revogação do documento Currículo

Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais (Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro) que, durante uma década, foi a referência central no desenvolvimento do CEB. Em 2012 procedeu-se à introdução de um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência, através do DL n.º139/2012, de 5 de julho. Após este decreto, surgiram novos programas e metas curriculares (Despacho n.º15971/2012, de 14 de dezembro), nas disciplinas fundamentais (designação usada pela tutela) como o Português e a Matemática e nova matriz curricular do 1º Ciclo (Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro).

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986), o Ensino Básico é considerado como um sistema de ensino pluralista, universal, obrigatório e gratuito. O 1.º CEB desenvolve-se ao longo de quatro anos de escolaridade, a partir dos seis anos de idade, sendo considerado um ensino globalizante, em regime de monodocência (professor único), podendo ser coadjuvado em áreas específicas e na área das expressões artísticas.

O Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (CNEB, 2001) é um documento transversal a todas as disciplinas, nomeadamente à área curricular da Educação Artística, mais concretamente nas áreas de expressões artísticas: Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Plástica, Expressão e Educação Dramática e Expressão e Educação Físico-Motora. De acordo com o CNEB, “No 1º Ciclo as quatro áreas são trabalhadas de forma integrada pelo professor da classe, podendo este ser coadjuvado por professores especialistas” (2001, p. 135).

Este documento, sobre a Educação Artística expressa que a arte “assume-se como uma componente integrante da Lei de Bases do Sistema Educativo. Os alunos têm a oportunidade de contactar, de forma sistemática, com a Educação Artística, como área curricular, na consecução dos objetivos da Lei de Bases” (2001, p. 141). Neste contexto, e atendendo aos referenciais orientadores do Ensino Básico, é dado especial destaque à Educação Artística e à arte como meio de desenvolvimento individual, social e cultural.

O CNEB destaca também a Educação Artística como essencial na educação geral dos cidadãos. “A Arte como forma de apreender o Mundo permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura” (CNEB, 2001, p. 141).

Após a realização da conferência Roteiro para a Educação Artística (2006), surgiram diretrizes para caminhos alternativos, mas a verdade é que o sistema educativo continua a privilegiar um tipo de ensino que incide sobretudo na memorização de factos, em detrimento da construção de um conhecimento gradual e contínuo, que estimule para além da memória, a atenção, o pensamento, a

criatividade e o espírito de iniciativa, fundamentais para enfrentarem o mundo competitivo que os aguarda.

Apesar da educação artística ser uma área disciplinar de frequência obrigatória, esta continua a ser considerada uma área secundária, destituída de conteúdos, e associada ao lúdico e ao prazer. É importante combater esta ideia, dando oportunidade para afirmar esta dimensão artística no currículo, através da vivência aprendizagens diversificadas, orientadas para desenvolvimento de competências artísticas.

O Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro estabelece as novas matrizes curriculares para o 1º CEB e para os cursos profissionais do ensino secundário. No Quadro I, podemos observar as cargas horárias semanais mínimas atribuídas a cada componente do currículo do 1º Ciclo, adquirindo a designação de matriz curricular do 1º CEB.

Quadro I - Cargas horárias semanais mínimas para cada componente do currículo do 1º CEB

1º e 2º anos - Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas
Matemática	Mínimo de 7 horas
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Mínimo de 3 horas
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas
Oferta Complementar (b)	1 hora
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 5h e 7,5 horas
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora
3º e 4º anos - Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas
Matemática	Mínimo de 7 horas
Inglês	Mínimo de 2 horas
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Mínimo de 3 horas
Apoio ao Estudo (a).	Mínimo de 1,5 horas
Oferta Complementar (b)	1 hora
Tempo a cumprir	Entre 24,5 e 27 horas
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 3h e 5,5 h
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora

Nota: (a) Apoio aos alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática, de acordo com o nº1 do artigo 13º.

(b) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação, de acordo com o nº 2 do artigo 12º.

(c) Atividade de carácter facultativo, nos termos do artigo 14º. No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 3 horas nos 3º e 4º anos e 5 horas nos 1º e 2º anos de escolaridade.

d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19º.

De acordo com a matriz curricular, a carga horária a cumprir nos 1º e 2º anos (entre 22,5 horas e 25,0 horas) e nos 3º e 4º anos (24,5 horas e 27 horas) do ECB encontra-se distribuída pelas diversas componentes do currículo. A flexibilidade da gestão do tempo letivo encontra alguns limites, visto que, o professor está condicionado com a carga horária da matriz curricular, limitando, por sua vez, o seu raio de ação, de forma a ir ao encontro das necessidades e características de cada turma e de cada aluno. Desta forma, afirma-se que:

a pedagogia proposta é uma pedagogia burocrática: ela elabora normas pedagógicas de aplicação universal e impessoal, como é característico das normas burocráticas, partindo do princípio de que todas as crianças, independentemente dos seus interesses, necessidades e aptidões, experiência escolar e rendimento académico nas diversas disciplinas, terão de se sujeitar simultaneamente às mesmas disciplinas durante o mesmo período de tempo escolar (Formosinho, 1999, p. 13, citado por Formosinho e Machado, 2008, p. 8)

Num dos componentes do currículo está contemplada a Área das Expressões Artísticas, que engloba quatro áreas: Expressão e Educação Dramática, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Plástica e Expressão e Educação Físico-Motora. Cada uma delas apresenta as diretrizes do seu domínio disciplinar, englobando, também, blocos de aprendizagem, orientações pedagógicas e atividades para o desenvolvimento das suas práticas educativas.

No 1º Ciclo, estas quatro áreas mantêm a sua especificidade própria, sendo lecionadas pelo professor titular. Objetivam garantir uma atuação interdisciplinar entre os conteúdos propostos para cada ciclo de estudos, ao mesmo tempo que se propõem estabelecer pontes quer com a Educação Pré-Escolar, quer com os subsequentes ciclos do Ensino Básico. Esta articulação que se almeja que desenvolva de forma sequencial, pode ainda ser a apoiada por professores especialistas das diferentes áreas artísticas.

Espera-se que o professor do 1º Ciclo promova, de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas, recorrendo a estratégias concretizadas em processos artísticos para alcançar outras experiências de aprendizagem curricular. No âmbito do currículo do 1º Ciclo, utiliza os materiais, instrumentos e técnicas envolvidas na educação artística de forma a desenvolver a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo. Preconiza também o desenvolvimento de competências para o fruir da arte e apreciação estética, conduzindo os alunos ao entendimento da arte no meio social, cultural e patrimonial.

2.2 MODELO DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO 1º CEB

Continuamos a assistir a um “ensino globalizante” e a uma “integração curricular”, que parecem legitimar a existência de um único professor responsável pela gestão integral do currículo e de boa parte da organização pedagógica (Formosinho, 1998a, p. 61), devido ao desempenho pedagógico generalista que conduz a uma acrescida responsabilidade pela criança - perspectiva holística, dando assim continuidade a uma organização curricular baseada no código integrado, em oposição ao código compartimentado (Pacheco, 2001, p. 84). Por sua vez, com a valorização do conhecimento disciplinar e com a organização do currículo por disciplinas, que tem conduzido à emergência do ensino disciplinar no 1º Ciclo, deparamo-nos com a organização do seu processo de ensino, nomeadamente o seu modelo, bem como o papel e as funções, até agora atribuídas exclusivamente ao único professor responsável pela gestão de todo o currículo.

O professor do 1.º CEB, detentor de uma identidade profissional que valoriza o conhecimento global das disciplinas, em oposição com os restantes níveis do ensino básico, 2º e 3º ciclos, e no ensino secundário (onde predomina a compartimentação disciplinar e o princípio em que o professor é responsável por uma só disciplina), ter-se-á de refletir o funcionamento de um regime de docência em que o professor passará a ser responsável por uma só disciplina, com uma função educativa especializada (Pacheco, 2001) ou, tornar-se-á necessário que a gestão do currículo, , passe a ser partilhada por mais do que um professor.

Rangel (2000) indica algumas razões para que o ensino no 1º ciclo continue a ser da responsabilidade de um único professor, que têm a ver:

em primeiro lugar, com fatores de ordem psicológica: com o aluno e com a sua visão do mundo; com a sua afetividade – a necessidade de terem uma pessoa de referência; etc. A um segundo nível, têm a ver com questões pedagógicas e com a própria aprendizagem: a tal necessidade de uma visão globalizadora, antes de entrarem no conhecimento especializado. (p. 64)

A monodocência é também defendido por Alarcão (2008) que propõe a reestruturação da organização escolar, alargando o regime de monodocência ao 2º ciclo. Para Roldão (2008), esta proposta de regime de monodocência no 1º e 2º ciclo, justifica-se pela necessidade de o professor acompanhar as crianças numa relação afetiva e emocional.

A apoiar esta proposta, Formosinho (1998a) defende o ensino em monodocência, em que o professor para ser pedagogicamente eficaz, deve acompanhar o mesmo grupo ao longo da escolaridade básica. Seguindo esta linha de pensamento, o autor destaca que a evolução institucional, organizacional e pedagógica de que o Ensino Básico tem sido alvo, a par da

tendência para iniciar “precocemente o ensino de uma língua estrangeira, a valorização do ensino das expressões visuais, físicas e musicais configuram, (...) um papel do professor tão complexo, que se torna difícil desempenhá-lo adequadamente sem apoio”(Formosinho, 1998a, p. 45).

Apesar de considerar estes aspetos, este autor destaca ainda a evolução científica e tecnológica como domínios que exigem cada vez mais apoio aos professores para a alfabetização e formação em diferentes áreas. Continuando a reconhecer que a monodocência exige da parte do professor uma versatilidade enorme, defende que a mesma se deve manter, visto que é a via mais adequada para concretizar a globalização e a iniciação às aprendizagens deste nível de ensino, devendo, no entanto, ser apoiada através de professores especializados. O autor defende que “o não apoio à monodocência é um constrangimento forte ao desenvolvimento curricular no Ensino Primário” (Formosinho, 1998a, p. 45).

Apesar da concordância de Rangel (2000) em defender a necessidade da existência do regime de monodocência, ele concorda que o facto de existir um único professor responsável pela gestão de todo o currículo é uma tarefa cada vez mais árdua. Admite assim, que o “professor seja generalista, polivalente, mas não o único a intervir junto dos alunos” (p. 65). O autor é defensor de uma coordenação por parte do professor generalista, durante o processo de aprendizagem dos alunos, mas apoiado por outros professores. Porém, chama a atenção para

o risco de ter novos animadores de educação física, novos agentes das expressões, novos agentes das tecnologias, pessoas que estão fora da escola, no sentido de não se responsabilizarem pela totalidade do currículo, que vêm ali dar um recado (...) e o professor continua um pouco perdido à espera dos recados dos outros (Rangel, 2000, p. 66).

Contudo, Mouraz e Silva (2000) expressam a sua preferência pela “monodocência partilhada”, pois defendem que a ideia de partilha tem uma conotação mais forte do que a “monodocência coadjuvada”. Estes autores destacam ainda a importância de se avaliar, não só a coadjuvação, “mas sobretudo o modo como se faz a avaliação dos alunos de uma forma global e o impacto que tem aí a monodocência coadjuvada” (p. 91). Este assunto levanta a possibilidade de se poder partilhar a responsabilidade da avaliação com professores mais especializados em determinadas áreas curriculares, o que será relevante e fundamental, principalmente em áreas em que o professor titular de turma não se sente “tão habilitado”. Se a coadjuvação for partilhada passará a existir uma distribuição de responsabilidades que facilitará a sua aceitação por parte do professor monodocente.

Também Pargana (2000) recorda que, pelo facto dos professores coadjuvantes especialistas não pertencerem ao 1º ciclo, poderão ter algumas dificuldades a nível pedagógico para trabalharem com os alunos, apesar de serem detentores do saber técnico e científico. Segundo Leite (2012), esta

situação tem levado a diversas interpretações e a situações de coadjuvação que, pela forma como são desenvolvidas, pouco concorrem para melhorar a qualidade da formação que se pretende para o 1º ciclo.

Neste sentido percebemos a necessidade de se analisar a qualidade das colaborações e das coadjuvações no 1º ciclo, de forma a substituir os auxílios exteriores e pontuais, às turmas e aos alunos, que, por vezes, manifestam uma total ausência de partilha de responsabilidades. Entendemos que a “coadjuvação” em áreas específicas de aprendizagem, com uma partilha de responsabilidade pelos resultados de aprendizagem dos alunos, conduzirá a uma qualidade do ensino.

Também no modelo de organização pedagógica de 1ºCEB, as atividades de enriquecimento curricular, conhecidas por AEC, foram implementadas a partir do ano letivo de 2006/07, levando à introdução, de forma tácita e universal, da monodocência coadjuvada. Na prática, esta medida reflete-se no perfil do docente, na gestão do currículo e na organização pedagógica deste ciclo de ensino, como explicitado na Portaria nº 644 – A/2015 de 24 de agosto;

As AEC são de oferta obrigatória e de frequência gratuita, sendo a inscrição facultativa. Esta área é lecionada na área das expressões artísticas por professores de formação profissional ou especializada adequada ao desenvolvimento das atividades programadas e ao escalão etário do público-alvo ou curriculum vitae relevante para o efeito. (Portaria nº 644 – A/2015 de 24 de agosto). Estas têm uma duração semanal de entre cinco a sete horas e meia, para os 1º e 2º anos de escolaridade, e de entre três a cinco horas e meia, para os 3º e 4º anos de escolaridade, de acordo com o previsto no Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho. A oferta da componente semanal das AEC só pode ser superior a 5 horas, para os 1º e 2º anos de escolaridade, e superior a 3 horas, para os 3º e 4º anos de escolaridade, quando a carga horária semanal do currículo for inferior a 25 ou 27 horas, respetivamente, sendo necessária, para esse efeito, confirmação explícita da DGEstE, no caso de estas atividades serem oferecidas por entidade promotora exterior à escola (Portaria nº 644 – A/2015 de 24 de agosto).

O Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, regulamenta a oferta de um conjunto de AEC a toda a população estudantil do 1º CEB, que são selecionadas de acordo com os objetivos definidos no projeto educativo do agrupamento de escolas e devem constar do respetivo plano anual de atividades. Elas são definidas como atividades de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural. Consideram-se atividades de enriquecimento curricular no 1.º do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação.

Esta visão educativa vem contribuir para uma nova reconfiguração do modelo de escola pública do 1º CEB, em especial no característico perfil dos seus docentes, que, substituindo o regime de monodocência por um regime de monodocência coadjuvada, pode ser considerada uma das

“alterações mais relevantes, das últimas décadas, na escola básica do nosso país” (Pereira, 2010, p. 223).

A monodocência coadjuvada, consequência de uma política educativa aquando da implementação das AEC, por vezes são um alvo relacionado com a “extensão dos períodos de focalização nas áreas nucleares do currículo (da responsabilidade do/a professor/a titular de turma) e, consequentemente, a extensão do tempo de educação formal” (Pires, 2012, p. 235). Este autor, num estudo sobre a operacionalização das políticas educativas para 1ºCEB, reconhece que, independentemente das orientações expressas para a incorporação das AEC nos projetos educativos, este processo tem-se revelado extremamente difícil de gerir, particularmente no âmbito da colaboração e responsabilização entre os docentes titulares de turma e os “especialistas.

De facto, da nossa análise ressalta a intenção integradora do currículo: assume-se que o modelo de ensino do 1º ciclo “é globalizante, da responsabilidade de um professor único” (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto), apontando o perfil de desempenho profissional do professor deste nível de ensino, entre outras competências, para a mobilização e integração dos conhecimentos científicos das áreas que fundamentam o currículo e para a promoção da “integração de todas as vertentes do currículo” (Decreto-Lei nº 241/2001).

Igualmente relevante e caracterizadora deste nível de ensino, quer pela faixa etária dos alunos e do seu nível de desenvolvimento, quer pela pouca autonomia que ainda apresentam, ressalta o respeito pelo ritmo de cada criança. Realmente, este parece um dos aspetos a que os professores do 1º Ciclo são mais sensíveis, e que acaba por conduzir à preparação de inúmeras “atividades e tarefas de ensino individualizado”, que dificultam o trabalho e o ensino do professor, diferenciando-o, também dessa forma, da prática de ensino exercida nos restantes níveis de ensino.

A Lei de Bases do Sistema Educativo define o perfil de monodocência do professor, como sendo uma característica do 1º ciclo. No art.º 8, alínea a) lê-se “No 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”. Apesar desta redação colocar a tónica no professor único, o normativo admite que este possa ser coadjuvado em áreas especializadas, abrindo-se a possibilidade a uma visão mais alargada deste traço identitário da profissão.

Formosinho (1998a), diz que a organização do processo de ensino é geralmente baseada na monodocência, seja integral ou com apoios, para facilitar a integração curricular do conjunto das várias aprendizagens académicas que os alunos vão iniciar, sendo o professor da turma o responsável pelo cumprimento da “gestão integral do currículo e de boa parte da organização

pedagógica – do tempo escolar, do espaço escolar, da relação pedagógica, da disciplina na sala de aula, dos intervalos e dos recreios, das refeições e, até por vezes, dos tempos livres” (p. 13).

Entendido o perfil de monodocência como um traço identitário da profissão de professor do 1º ciclo, com uma cultura profissional própria, e sendo considerada facilitadora da integração curricular que se tem preconizado, é pertinente ponderar sobre um modelo de organização pedagógica mais adequado para o ensino neste nível de escolaridade.

Como já foi referido anteriormente, e de acordo com o pensamento de diversos especialistas, percebemos que a realidade deste ciclo não se diluiu, nem se pode diluir no conceito mais vasto do ensino básico, pois continua a ser uma realidade pedagógica, curricular e organizacional ainda bastante específica, com problemas também eles específicos (Formosinho, 1998a) e cuja resolução implica o reconhecimento e aceitação destas particularidades.

De acordo com esta realidade curricular, predomina uma defesa de um currículo integrado e de uma abordagem centrada no aluno e nos seus contextos, emergindo assim uma tendência para o ensino no 1º ciclo, voltado para o conhecimento e para as disciplinas, numa lógica de currículo disciplinar. Essa tendência não foi, até ao momento, descrita de forma explícita em nenhum documento normativo-legal e curricular, mas pode inferir-se das matrizes curriculares (Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro) e na reformulação dos programas de algumas disciplinas.

Seguindo esta ideia, Young (2011) refere-se à forma como as políticas educacionais atuais integram o conhecimento, negligenciando-o ou marginalizando-o, salientando uma abordagem do currículo voltada para o conhecimento e para as disciplinas (principal recurso para o trabalho de alunos e professores) e não uma abordagem voltada para o aluno e os seus contextos. O autor entende o currículo, não como um instrumento para atingir objetivos funcionais, mas como tendo um propósito em si mesmo, um valor intrínseco, devendo estar vocacionado para o desenvolvimento intelectual.

2.3 AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NO CURRÍCULO DO 1º CEB

É nesta interação com os diversos contextos que a criança, estabelecendo uma continuidade entre o lúdico e o cultural com o aprender, conhece novas formas e linguagens artísticas, para a compreensão e a representação do mundo físico, social e tecnológico envolvente.

A criança vai-se apropriando de diversas formas e linguagens de comunicação, aproximando-se de diferentes manifestações artísticas e culturais, o que promove o desenvolvimento da criatividade, da representação simbólica e do sentido estético. Assim, as crianças são incentivadas a experimentar, a executar e a criar, desenvolvendo as capacidades de expressão, de observação, de apreciação e de transmissão de ideias. O fazer artístico no currículo educativo das crianças poderá ser potenciado com a exploração de diferentes estratégias nos vários domínios artísticos, que conduzem ao desenvolvimento da criatividade e de aprendizagens significativas.

Mas, todas estas aprendizagens podem ser potenciadas e complementadas através da sua compreensão no contexto cultural e artístico, com a implicação de processos de observação, análise e juízo crítico. Como afirma Sousa (2008) “todas as experiências que se realizem no domínio da educação artística serão fonte de conhecimento e de saber, mas também, fonte de ligação e de enriquecimento entre povos e culturas de todo o mundo” (p. 41).

A expressão desempenha um papel primordial no equilíbrio do ser humano, tendo uma função reguladora na sua componente psicológica, para além do valor educativo. As atividades de Expressão Dramática, de Expressão Plástica, de Expressão Musical e Expressão Físico-Motora, contribuem para o desenvolvimento deste processo. Estas quatro áreas são trabalhadas no 1º CEB pelo professor titular, sob a designação de Expressões Artísticas. As metas a atingir dirigem-se aos quatro eixos essenciais definidos no Currículo Nacional do Ensino Básico. Neste sentido, e conscientes da importância das expressões artísticas na formação integral do aluno, enquanto ser humano, abordaremos a importância desta área no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As expressões artísticas decorrem dos quatro grandes eixos organizadores das competências em Literacia em Artes, definidos no Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004): Competências Essências que compreendem: “Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação”; “Desenvolvimento da Criatividade”; “Apropriação das Linguagens Elementares das Artes”; e “Compreensão das Artes no Contexto” (p. 152).

É através das expressões que são criados elos de ligação entre os indivíduos, estabelecendo relações comunicativas, através das quais os alunos são conduzidos à descoberta, ao reconhecimento e ao controle das suas emoções.

As expressões artísticas contribuem para a formação do aluno no seu todo, desenvolvendo aptidões, competências, transformando-o num ser criativo e crítico. Esta área, deve ser trabalhada no 1º CEB, segundo as orientações do Ministério, numa cumplicidade entre o professor e aluno, para o desenvolvimento de uma dimensão criativa na relação do indivíduo com o mundo que o rodeia. Ao brincar e ao comunicar com os outros, a criança vai-se apropriando de novos conceitos

através da exploração e experimentação do meio envolvente, desenvolvendo aprendizagens de forma integradora e globalizante nas diferentes áreas de conteúdo.

Desta forma, a escola terá como papel assegurar a promoção da descoberta dos diferentes modos de expressão e o desenvolvimento da experiência artística, contribuindo para a formação integral dos alunos. O currículo reforça a importância da apropriação das múltiplas linguagens artísticas no desenvolvimento do aluno, pois permitem a aquisição de aptidões que facilitam a interação da criança com o meio e com os outros, tornando-se essenciais no seu crescimento.

Assim sendo, a valorização das expressões artísticas no currículo é uma forma de contribuir para o equilíbrio da criança, “como de intervenção metodológica ativa, ao serviço do próprio ensino de saberes” (Sousa 2003, p. 113), cabendo ao professor orientar esta dimensão expressiva e criadora, de modo a ajudar a criança a compreender e a apreciar o mundo que a rodeia, sendo o seu corpo o “veículo” expressivo dos seus sentimentos e emoções, que promovem o equilíbrio entre a realidade exterior e o mundo subjetivo de cada crianças através das atividades artísticas.

O desenvolvimento de competências trabalhadas na infância, estimulando a liberdade de produzir, e contrariando a reprodução refletem a valorização do processo criativo e a expressividade individual.

Em Portugal é notória a influência da teoria de Herbert, que, na sua obra *Education Through Art*, retomando os fundamentos da doutrina de Platão, defende a arte como o centro de toda a educação. A partir da influência destas teorias surgem as primeiras orientações para a introdução da arte no processo educativo, assente no encontro de todas as formas de expressão artística. Estas formas de expressão conduzem a uma educação dos sentidos, ou seja, uma educação estética, que deve estar na base de uma ampla conceção da formação do homem.

A Educação pela arte, que teve como figura de vulto Arquimedes Santos, dominou várias gerações de educadores e mobilizou os seus discursos sobre “a importância da atividade pedagógica pelas expressões artísticas no desenvolvimento bio sociopsicológico das crianças” (Santos, 1989, p. 31), constituindo o núcleo central a partir do qual surgia todo o discurso educativo, pois, “temos de reconhecer que a expressão é também comunicação, ou pelo menos uma tentativa para comunicar (...), e é por isso uma atividade social” (Read, 2010, p. 199).

De acordo com Read (2010), a educação é responsável pela criação de uma harmonia entre a sociedade e os indivíduos que a constituem, defendendo que “a arte é a base de qualquer técnica eficaz de educação” (ibidem). O autor destaca o facto de as crianças tentarem comunicar com os outros desde o nascimento, logo, começam a exprimir-se desde muito cedo.

Mas, já nas primeiras semanas da sua vida, podemos distinguir entre expressão que é dirigida a um fim específico, nomeadamente, assegurar a satisfação de algum apetite, como a fome e a expressão que não são dirigidas, e cujo único objetivo é exteriorizar um sentimento mais generalizado, como o prazer, a ansiedade ou a raiva (op.cit., 2007, p. 135).

Nessa comunicação que se vai desenvolvendo, numa relação com o outro, é importante que cada um tenha a capacidade de dominar, identificar e reconhecer as suas próprias emoções e as dos outros, sendo necessário explorar, sob o ponto de vista educacional, o desenvolvimento das capacidades relacionadas com o domínio das emoções e dos sentimentos. Através das expressões artísticas, as crianças têm a oportunidade de vivenciar situações que conduzem à expressão de sentimentos e emoções, proporcionando ao aluno instrumentos de afirmação da sua identidade, encontrando os seus próprios sentimentos e o dos outros, assegurando um desenvolvimento integral. Deste modo, salientamos que as expressões artísticas, numa dimensão pedagógica, são importantes e necessárias para o desenvolvimento da criança e, como afirma Bamford (2007), na sua comunicação intitulada “Aumento da Participação e Relevância na Educação Artística e Cultural”, na Conferência Nacional de Educação Artística Casa da Música no Porto:

A educação artística de alta qualidade promove a identidade cultural e tem um impacto positivo no desempenho académico das crianças, especialmente em áreas de alfabetização e na aprendizagem de um segundo idioma. Concomitantemente, a educação rica em arte, que tem um alto nível de relevância leva a uma melhoria da atitude dos estudantes em relação à escola, à perceção da escola pelos pais e pela comunidade, bem como no interesse dos estudantes pela cultura e pelas artes (p. 9).

A educação, ao ser direcionada para o desenvolvimento de capacidades e competências, necessita de coerência e rigor entre a diretriz formativa e os processos pedagógicos adotados no processo educativo, no qual há vários meios de intervenção. De entre esses meios, salientamos as expressões artísticas nas suas diferentes vertentes, uma vez que contribuem para o desenvolvimento integral do ser humano. Encaradas como recursos educativos, orientadas para a emancipação dos alunos e autoconfiança, as expressões artísticas são detentoras de meios que auxiliam, “a fertilizar boa parte das experiências que urge levar a cabo nas nossas instituições de formação”. (Schön, 1992, p. 28). As expressões artísticas munidas destes meios têm a capacidade de conduzir o ser humano ao conhecimento de novas realidades.

Contudo, a educação através das expressões artísticas não se pauta, apenas, na simples transmissão de informação, nem está subordinada a um talento. Ela revela-se em processos integrados, com a finalidade do desenvolvimento do ser humano (Magnusson & Carns, 1996). Como o objetivo da educação é conduzir os alunos ao sucesso, de forma a tornarem-se sujeitos autónomos, responsáveis e confiantes, à escola compete proporcionar todo o tipo de experimentações ao nível

das expressões. Nesta perspectiva, para Sousa (2003a), a Educação Artística deve satisfazer as seguintes condições:

“que na organização curricular, letras, ciências, técnicas e artes tenham a mesma ponderação, haja equilíbrio e não preferências ou predominâncias, (...) para proporcionar aos alunos uma equilibrada formação cultural geral, homogênea e congruente (...) uma integração interdisciplinar (de todas as disciplinas e não, apenas, das artísticas), numa convergência de actuações e de propósitos claramente voltada para a verdadeira essência da Arte: a elevação espiritual, a formação da pessoa no que há de mais sublime, em si, a sua formação humanística, a formação dos seus valores morais e éticos, o Bem e o Belo espirituais, que já eram referidos por Platão. (...). “Mais importante do que «aprender», «conhecer» e «saber», é o vivenciar, descobrir, criar e sentir.”(p. 63).

Este autor conclui que estas condições conduzem a alterações de posicionamento pedagógico por parte de todos os intervenientes na educação, assim como, alterações metodológicas e programáticas em todas as áreas curriculares (Sousa, 2003a).

Consequentemente, as Expressões Artísticas não devem ser observadas apenas como um aglomerado de disciplinas, mas, pelo contrário, devem pressupor uma organização ou uma reorganização curricular, em que as várias áreas do conhecimento e as expressões têm a mesma ponderação, proporcionando aos alunos uma educação equilibrada.

As Expressões Artísticas (Expressão e Educação Físico-Motora, a Expressão e Educação Plástica, a Expressão e Educação Musical e a Expressão e Educação Dramática,) no 1º CEB, formam um conjunto de características fundamentais no desenvolvimento do aluno. Conforme menciona o Currículo Nacional do Ensino Básico, estas contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico, da sensibilidade, exploração e transmissão de valores.

2.3.1 Expressão e Educação Físico-Motora

A Expressão e Educação Físico-Motora é uma área curricular que está integrada no Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico. Caracteriza-se por ser uma área importante no processo de desenvolvimento global da criança, sendo considerada como um dos pilares da educação. Para além, de promover a atividade física, também contribui para o desenvolvimento global da criança, permitindo a aquisição de conhecimentos, percepções e sensações que conduzem ao conhecimento do seu corpo e do mundo que a rodeia, articulando competências essenciais e transversais explanadas no Currículo da Educação Básica.

A área da Expressão e Educação Físico-Motora contribui para o desenvolvimento da criança, nomeadamente nos três principais domínios: psicomotor, cognitivo e sócio afetivo, desempenhando um papel primordial no seu processo de aprendizagem. O desenvolvimento cognitivo da criança é assistido pelas experiências do movimento, promovidas na educação físico-motora.

Este domínio psicomotor leva ao aumento das capacidades básicas das crianças, em resultado da realização das ações motoras conjugadas com as funções cognitivas cada vez mais complexas, “o corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (M.E, 1997, p. 57).

Desta forma, é fundamental incentivar o desenvolvimento motor da criança desde os primeiros anos de vida, pois as ações motoras básicas fundamentais necessitam de ser trabalhadas de forma continuada, desde a infância.

Para além do desenvolvimento dessas competências motoras, esta disciplina de Expressão e Educação Físico-Motora permite “que a criança aprenda a utilizar melhor o seu corpo e vá progressivamente interiorizando a sua imagem. Permitem igualmente que vá tomando consciência de condições essenciais para uma vida saudável” (M.E., 1997, p. 59) o que constitui um fator determinante para desenvolvimento global da criança. O Ministério da Educação sintetiza a Expressão e Educação Físico-Motora como uma área central no desenvolvimento das capacidades motoras das crianças, que conduzem ao conhecimento do seu próprio corpo e à aquisição de novas competências.

Os movimentos no jogo e pelo jogo requerem, para além de uma planificação das ações, a sua execução e avaliação, a coordenação do movimento do corpo com os objetos subordinado ao espaço e ao tempo, ou seja, como explica (Ferreira, 2006) o jogo exige uma série de procedimentos cognitivos que devem ser contemplados como fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Estas ações levam ao desenvolvimento de habilidades que se vão refletir na realização de operações sequenciadas no domínio da lógica matemática, da relação espacial e da linguagem. Rosamilha (1979) salienta o desenvolvimento destas competências cognitivas através da ligação que a criança estabelece com os objetos e com os símbolos que encontra no jogo. Adianta também que estes aspetos cognitivos se destacam ao nível da linguagem e do raciocínio lógico-matemático.

O jogo traz também outros contributos a nível da estimulação visual, tátil e auditivo (Ferland, 2006), pois a diversidade de movimentos corporais e a diversidade de materiais implicados nestas

ações proporcionam uma constante estimulação dos sentidos que se reflete no desenvolvimento integral da criança, a nível da inteligência, da atenção, da concentração, da percepção, da autoestima, da iniciativa, da autoconfiança, da memória e de outras funções (Ferreira, 2006).

Nesta perspectiva, a Expressão e Educação Físico-Motora torna-se num veículo para a realização da aprendizagem de uma forma transdisciplinar. Logo, deve existir uma mudança nas práticas do processo de ensino-aprendizagem, visto que, “os professores do 1º CEB, normalmente, não valorizam a Expressão e Educação Físico-Motora, pois não consideram o seu verdadeiro potencial para o desenvolvimento da criança” (Marques, 2004, pp. 24, 25).

O professor, enquanto agente educativo, é responsável pelo desenvolvimento da Expressão e Educação Físico-Motora e, de acordo com Matos (2000), esta disciplina “deverá ser uma atividade sistemática, carregada de intencionalidade educativa, ser concebida de uma forma integrada com as outras áreas de aprendizagem e organizada de forma a que proporcione prazer ao aluno” (p. 22).

A reforçar esta ideia, temos presente a legislação aplicada, a Lei 46/86 de 14 de outubro, ou seja, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), onde o artigo 7 alínea c) observa um dos princípios organizativos: “Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios”, cabendo ao professor garantir que todas as crianças possam usufruir de atividades devidamente orientadas e, assim, sejam estimuladas para um desenvolvimento físico equilibrado.

Portanto, torna-se necessária a introdução da Expressão e Educação Físico-Motora nas práticas pedagógicas, enquanto instrumento de aprendizagem, uma vez que “que a escola, através da expressão físico-motora, é o local privilegiado para a realização de atividades físicas regulares, entre outros objetivos a melhoria de capacidades físicas e evolução cognitiva das crianças e jovens” (Diniz, 2002, p. 111), fomentando o seu desenvolvimento integral.

Uma das prioridades do professor durante as suas práticas deve ser procurar ir ao encontro das necessidades das crianças, implementando estratégias que contribuam para o desenvolvimento integral dos seus alunos. Neste sentido, considerando o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo indissociáveis, estes são influenciados por diversos fatores, apresentados por Gallahue e Ozmun (2003) da seguinte forma:

O desenvolvimento motor está relacionado com as áreas cognitiva e afetiva do comportamento humano, sendo influenciado por muitos fatores. Dentre eles destacam-se os aspetos ambientais, biológicos, familiar, entre outros. Esse desenvolvimento é uma continua alteração da motricidade, ao

longo do ciclo da vida, proporcionada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente. (p. 3).

Constatando, deste modo, que “o conhecimento alargado dos efeitos dos fatores biológicos, sociais e simbólicos no desenvolvimento motor é assumido como um elemento fundamental em áreas de intervenção educativa” (Neto, 2001, p. 215), ou seja, os fatores primordiais que promovem o desenvolvimento motor estão associados com a estruturação e representação corporal, espacial e com a coordenação global, que se revelam em particular com a identificação da lateralidade, com o sentido de orientação temporal, com a aquisição da pré-escrita e consolidação de outros conhecimentos.

Em síntese, este olhar sobre a Expressão e Educação Físico-Motora reforça a noção de que o desenvolvimento cognitivo “assenta no desenvolvimento biológico” (Piaget, 2005/2006), que é construído através do pensamento, da linguagem, da percepção, da memória e do raciocínio, permitindo não só adquirir novos conhecimentos, mas também aplicá-los e procurar soluções para a resolução de problemas.

Ainda, segundo Barreiros, Godinho, Melo, e Neto (2004, p. 23) o “desempenho cognitivo é determinante nas oportunidades que a criança tem na escola como atividade física” pelo que o papel educativo assume um desempenho primordial na promoção simultânea do desenvolvimento motor e cognitivo, estimulando ambas as áreas, pois à medida que a criança vai explorando e dominando o seu ambiente, vai alargando as suas capacidades e conhecimentos, que se tornam cada vez mais complexos e abstratos.

Os movimentos corporais são referidos “como meios vitais, pelos quais as estruturas cognitivas superiores são gradualmente desenvolvidas” (Gallahue & Ozmun, 2003, p. 237), pois a criança ao realizar os seus próprios movimentos, está a desenvolver “uma relação direta entre a autonomia de mobilidade e a representação cognitiva” (Almeida & Neto, 2007, p. 71).

O *Department of Health and Human Services* (2000) referido por Novais (2007), menciona que a atividade motora melhora os níveis de desempenho escolar, pois vários estudos mostram que existe afinidade entre a Expressão Físico-Motora e o sucesso escolar. De acordo com Byrd (cit por Novais, 2007), os alunos fisicamente ativos alcançam um nível de sucesso escolar mais elevado. Num recente estudo realizado por Luz, Almeida, Rodrigues e Cordovil (2014), constatou-se que os alunos com melhores desempenhos ao nível motor são, por sua vez, aqueles que apresentam também melhores desempenhos ao nível cognitivo. Em síntese, e citando Matos (2000):

a criança só se liberta para as aprendizagens escolares tradicionais – língua, grafismo, cálculo – a partir do momento em que domine a sua mobilidade e coordenação global. (...) A maioria das dificuldades escolares situam-se em problemas de desenvolvimento motor, coordenação motora, de dominância lateral, de organização espacial, de construção práxica e da estabilidade emotiva-afetiva (...). Só a partir de um certo nível de organização motora, de uma coordenação fina de movimentos e de uma integração espaço temporal vivida, se pode mais firmemente caminhar para outras aprendizagens escolares. (p. 25)

Para este autor, os alunos só estão habilitados a realizarem aprendizagens escolares após a aquisição da coordenação global e a mobilidade dos alunos. Como salienta Belbenoit (cit. em Oliveira, 1985), as “crianças têm dificuldades em aprender a ler porque distinguem mal a direita e a esquerda, não têm uma consciência bastante clara do seu corpo, situam-se e orientam-se mal no espaço” (p. 32).

Também no domínio sócio afetivo, a atividade motora, através do jogo, desempenha um papel essencial ao possibilitar a expressão de sentimentos, atitudes, valores, motivações, sociabilidade, sentido de competitividade para vencer os desafios da sociedade atual.

Alguns autores referem que a mesma está relacionada com a facilidade de fazer novas amizades e com a satisfação da escola (Wold, cit. por Mota & Sallis, 2002). Compete à educação física-motora a formação de atitudes, uma vez que os alunos têm a oportunidade de estabelecer relações entre pares, existindo a cooperação entre os colegas, onde as regras dos jogos têm de ser aceites entre todos e onde existe uma comunhão de interesses e de iniciativas individuais muitas vezes distintas (Ministério da Educação, 1992). Assim, podemos perceber que à Expressão e Educação Físico-Motora no 1º CEB ajuda os alunos a tornarem-se cidadãos responsáveis e criativos.

As relações sociais proporcionam situações que levam ao desenvolvimento de uma autoimagem positiva que define e distingue a identidade de um aluno face aos restantes amigos, fornecendo, por sua vez, um fator determinante para as exigências físicas, intelectuais e emocionais.

Apesar da Expressão e Educação Físico-Motora fazer parte do programa do Ministério da Educação e do seu contributo para o desenvolvimento do aluno, a carga horária que lhe é atribuída na matriz curricular é bastante diminuta, dada a importância que esta detém no desenvolvimento integral das crianças. As expressões artísticas, no seu conjunto, ocupam apenas de 3 horas semanais na matriz curricular, nas quais se incluem as atividades de Expressão e Educação Físico-Motora, o que retira a esta disciplina alguma valorização no contexto educativo.

2.3.2 Expressão e Educação Plástica

A Expressão e Educação Plástica oferece oportunidades para os alunos explorarem, expressarem e experimentarem ideias e investigarem uma variedade de materiais e técnicas, através do desenho, pintura, impressão, modelação, construção, entre outros. A criança pode vivenciar experiências com a realização de atividades de expressão plástica, usando uma diversidade de materiais e técnicas. Podem, igualmente, experimentar o trabalho dos artistas e apreciar o mundo visual através da procura e resposta à arte, tanto dentro da sala de aula como visitando galerias e exposições. A educação pela e com expressão plástica, assim como as outras linguagens artísticas, pode contribuir para a autoestima e o desenvolvimento pessoal das crianças.

Segundo os princípios orientadores do Programa do 1º CEB, a expressão plástica possibilita à criança a capacidade de expressar o seu mundo interior, assim como a sua forma pessoal de representar a realidade através da manuseamento e experiência com os materiais, formas e cores. É também salientado que “a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies” (M.E., 2004, p. 89). Para tal, devem ter possibilidade de manusear diversos materiais, com a finalidade de sentirem a linguagem destes e interagir de forma livre e espontânea, desenvolvendo a sua imaginação e criatividade.

Destaca-se a importância de a criança não pintar nem desenhar com o objetivo de produzir obras de arte, mas sim com a intenção de se exprimir. Nos primeiros níveis de ensino, o objetivo é o processo de construção e só mais tarde o produto final, deixando total liberdade para que o aluno possa explorar ao máximo o seu potencial imaginativo e criativo (Silva, 2012).

Os alunos desenvolvem as atividades de Expressão Plástica em sala de aula, mas o contacto com a natureza, as visitas de estudo e as exposições são outras oportunidades de conhecer os meios e materiais da expressão plástica, formas de representação e expressão, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento da sensibilidade estética (M.E, 2004).

O currículo do 1º CEB expressa que a Expressão Plástica contribui para a “construção da identidade pessoal e social, exprimindo e formando a identidade nacional permitindo o entendimento das tradições de outras culturas sendo uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida” (Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais, p. 149).

Ao longo do 1º ciclo, os alunos deverão desenvolver as suas capacidades expressivas recorrendo à utilização de variados materiais e técnicas, como por exemplo: recorte, dobragem, colagem, tecelagem, construção de cartazes e outros, aumentando o domínio de outras linguagens expressivas.

Ao analisarmos o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB, 2004), constatamos que, durante o percurso no ensino básico, os alunos devem adquirir um determinado número de conhecimentos e de processos fundamentais que promovam o seu desenvolvimento integral, de forma a poderem usar esses conhecimentos em diferentes situações, formando cidadãos autónomos e conscientes em função das suas responsabilidades. Neste contexto, deve reger-se por determinados valores, tais como:

a) A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; b) A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; c) O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções; d) A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; e) O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo; f) O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo; g) A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural e, por fim; h) A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros (p. 15).

As atividades de Expressão Plástica são estimulantes para as estruturas cognitivas, para a integração da criança com o seu meio envolvente físico e afetivo, facilitando oportunidades de experimentação, de descobertas facilitadoras de integração de novas linguagens, contribuindo assim para o equilíbrio da criança. A criação de condições de flexibilidade ajuda a superar novas situações, a estabelecer relações, a estruturar factos, descobrir novos aspetos e a resolver problemas.

Ao enriquecer o desenvolvimento integral da criança, a Expressão Plástica estimula a sua criatividade, trazendo benefícios para outras áreas curriculares. Uma criança que tem por hábito, desenhar, colorir, pintar, adquire uma maior agilidade mental para criar, inovar, identificar e resolver problemas. Consegue criar assim significações próprias, produzir interpretações pessoais do mundo, adquirindo maior facilidade em comunicar, o que leva à aquisição de competências essenciais para formar indivíduos sociáveis, autónomos, autoconfiantes, criativos, realizando de uma forma harmoniosa vários papéis na sociedade onde está inserido.

Quaisquer que sejam as atividades no domínio da expressão plástica que as crianças realizem, como desenhar em grandes superfícies, controlando os limites da folha de papel ou do desenho, fazer registo gráfico, representar temas ou figuras, entre outros, desenvolve noções espaciais,

estimula a motricidade, assim como estrutura a sua linguagem, expressa ideias, forma a sua identidade e desenvolve a sua autonomia.

Assim, a Expressão Plástica, como forma de representação e comunicação, está diretamente relacionada com a expressão motora, que implica o controle da motricidade fina, através do manuseamento de materiais, instrumentos e técnicas que vão desde o desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem, entre outras. A expressão gráfica necessita de um traço controlado, associado à coordenação e organização dos movimentos, rapidez, orientação e movimento num espaço definido, que prevê um desenvolvimento da lateralidade e o conhecimento do esquema corporal.

O professor não deve valorizar apenas o que a criança representa ao nível da Expressão Plástica, sendo prioritário perceber o que representa, o que está transmitindo, não esquecendo que o desenho para a criança é uma forma de comunicação. Cada desenho e cada pintura são um reflexo de tudo o que a criança é, sente, recebe, deseja, do meio onde está inserida (Goodnow, 1992).

Retomando os princípios de Piaget (1998) sobre a relação do desenvolvimento da cognição com os aspetos emocionais e afetivos, as crianças, através das suas capacidades afetivas e cognitivas têm capacidade para investir no campo afetivo, aprendendo a conhecer-se a si próprias ao mesmo tempo que aprendem Português e Matemática.

Ainda de acordo com Piaget (1998), para além da valorização da componente afetiva inerente à atividade de Expressão Plástica, esta pode ser um meio de desenvolver a criatividade, a sociabilidade entre pares, assim como a autonomia e a resolução de pequenos contratempos que possam surgir no decorrer das atividades. Neste sentido, salientamos um dos objetivos presentes no 1º CEB, situado ao nível da importância do desenvolvimento da sociabilização e autonomia das crianças, “Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (art. 7 do capítulo II da LBSE nº 46/86).

Eisner e Stern (cit Gonçalves, 1991) enaltecem os potenciais das atividades artísticas, tanto ao nível do desenvolvimento de competências, da autoestima, da autoconfiança, assim como na melhoria da flexibilidade e autenticidade do pensamento. Ao desenvolver competências nas crianças, desenvolve-se a capacidade para ultrapassar situações desvantajosas com que se deparem ao longo da vida “e mais capazes de vencer obstáculos que a sociedade diariamente lhes apresenta” (Gonçalves, 1991, p. 21).

Também se justifica o recurso a atividades de Expressão Plástica na escola pelo facto de estas contribuírem para o desenvolvimento do pensamento criativo e permitirem que o aluno perceba melhor as outras áreas curriculares, podendo funcionar como mediadoras da formação de conceitos. Outro argumento, referido por Eisner (2005), alega que a Expressão Plástica remete para a área da consciência humana e da contemplação estética da forma visual.

2.3.3 Expressão e Educação Musical

Encontramos muitas vezes esta frase atribuída a Platão: Música é uma lei moral. Dá alma ao universo, asas à mente, fuga à imaginação, um encanto à tristeza, alegria e vida a tudo. É a essência da ordem e empresta a tudo o que é bom e justo e belo (Platão).

O conceito de que a música é essencial para o desenvolvimento da criança não é recente. Platão já defendia que a música devia desempenhar um papel importante na educação, acreditava que a música era o primeiro tema que as crianças deveriam aprender, contribuindo desta forma para um desenvolvimento harmonioso destas.

Pode considerar-se que o ser humano é por natureza musical, visto que diariamente é rodeado pela música, aproveitando para descontraír, para meditar, para socializar e para dançar. Segundo Gordon (2000), o melhor momento para iniciar a aprendizagem da música é a data do nascimento, considerando os primeiros anos da criança, como cruciais no desenvolvimento psicomotor desta. Uma grande variedade sonora na infância terá um grande impacto na forma de entender e apreciar a música em idade adulta.

De acordo com os princípios orientadores da Expressão Musical procedidos do Ministério da Educação, a prática do canto é considerada como a principal ferramenta de trabalho no 1º CEB, fundamentando-a como “uma atividade de síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem-estar, sendo a voz o primeiro instrumento que as crianças vão explorando” (Ministério da Educação, 2004, p. 67).

Na educação pela música, o objetivo é a criança, a sua formação enquanto ser humano e o desenvolvimento da sua personalidade. Trata-se de proporcionar à criança, um meio para a sua evolução pessoal. Os objetivos não são o saber “tocar bem e afinado” ou ler “uma pauta”, mas sim proporcionar prazer à criança, indo ao encontro das suas necessidades (emocionais, sentimentais) e o desenvolvimento de capacidades (percepção, atenção, memória, cognição, criação). O objetivo

primordial não é ser um bom músico, é de facto contribuir para a formação de um ser humano equilibrado.

No 1º CEB, os alunos encontram-se num período muito delicado, o interesse e a motivação dos alunos encontram-se num período em que as suas preferências são muito selecionadas, especificamente ao nível das expressões. Porém, e segundo o Ministério da Educação (2004):

A dificuldade ou menor interesse da criança por uma ou mais das partes referidas não deve ser entendida como uma menor musicalidade, devendo o professor procurar ajudar a criança a ultrapassar essas dificuldades ou falta de interesse. As situações musicais vivenciadas pela criança na escola são a melhor forma de proporcionar o desenvolvimento dos aspetos essenciais da voz, a par com o seu desenvolvimento global (p. 69).

Todavia, o professor ao recorrer à interdisciplinaridade, proporciona uma variedade de atividades, as quais se traduzem em elevados contributos para o desenvolvimento do aluno, permitindo uma maior interpretação de sons, noção de tempo, perceção das regularidades, entre outras.

As aspirações dos professores sobre o que é importante na expressão musical, são fatores-chave para determinar como os objetivos de um currículo de música são incluídos no seu ensino. As áreas de currículo mais influenciadas pela educação musical incluem o desenvolvimento da linguagem, leitura, matemática e ciências.

A educação através da Expressão Musical é considerada como um meio para realizar a apreensão de conteúdos de outras disciplinas e uma forma de obter bons resultados nas mesmas (Sousa, 2010, p. 34). Assim, esta área é considerada transversal a todo o currículo, sendo benéfica às outras áreas curriculares e à educação dos alunos. Para que tal suceda, o professor deve criar condições de molde a que a aprendizagem realizada pelo aluno, se realize com êxito.

Essa aprendizagem é eficaz, quando o aluno tem a capacidade de apreender e compreender determinados conhecimentos, ou seja, assume o controle da sua própria aprendizagem. Mas, esta situação deve estar sempre dependente da supervisão do professor. Essa supervisão, tem como objetivo orientar a aprendizagem do aluno, de forma a atingir os objetivos que se pretendem:

A noção de que o acesso à música tem poder de reforço ou, mais genericamente, que a música pode ser um acompanhamento agradável e pode reforçar a aprendizagem em outros domínios tem sido alvo de discussão, se bem que não de prática ou investigação generalizadas. A integração da música com outras orientações académicas é uma ideia intrigante que merece uma atenção mais detalhada (Peery, 2010, p. 481).

Verifica-se que o contacto da criança com atividades musicais é importante para o desenvolvimento das suas competências expressivas e criativas. “A prática do canto constitui a base da expressão musical no 1º Ciclo”. (Ministério da Educação, 2004, p. 67).

De acordo com Gordon (2000), a música contribuiu para o desenvolvimento da inteligência emocional e proporciona a exteriorização dos sentimentos. A criança ao ingressar no mundo da música, consegue demonstrar maior concentração, criatividade e percepção auditiva.

Ainda segundo alguns autores (Caetano & Gomes, 2012), a música é considerada como uma área que beneficia a concentração, contribuindo deste modo, para um bom desempenho na área da Matemática e outras áreas curriculares. A Matemática é a área que se encontra mais intimamente ligada à música. A música ajuda os alunos a contar, a reconhecer formas geométricas, compreender noções matemáticas. Armstrong (1988) relata que a educadora de música, Grace Nash, descobriu que, ao incorporar música nas suas aulas de matemática, os seus alunos aprendiam as tabuadas de multiplicação e fórmulas matemáticas mais facilmente.

Recentemente, foram realizados estudos ao nível do cérebro, no sentido de perceber se as vantagens que advém de atividades na área da música podem ser transmitidas para outras áreas (Hallam, 2010). Também Gordon (2000) percebeu que a aprendizagem de piano aumenta a capacidade do cérebro de visualizar e transformar objetos no espaço e no tempo. Isso desenvolve a capacidade do aluno de perceber frações, identificar figuras geométricas e resolução de situações problemáticas. Como é conhecido, o cérebro humano é constituído por dois hemisférios: um prático e um sensorial. Através do estímulo sonoro podemos estimular estes dois hemisférios, de forma a conseguirmos um pensamento feito em cruzamento, o que dará à criança novas ferramentas, contribuindo desta forma, para o seu desenvolvimento.

Verifica-se a existência de uma relação intrínseca entre a música e os mecanismos de funcionamento do cérebro e as vantagens no desenvolvimento de capacidades e destrezas nas crianças e jovens, remetendo para a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner (1983).

De acordo com esta teoria, a inteligência musical é caracterizada pela capacidade de reconhecer sons e ritmos, a capacidade de criar músicas e cantar ou tocar instrumentos musicais. Um conceito associado a esta teoria são as chamadas “Janelas de oportunidades” que se referem aos períodos em que as crianças parecem ter maiores facilidades para desenvolverem cada tipo de inteligência. Apesar de todas as inteligências poderem ser estimuladas e desenvolvidas durante o percurso educativo, é durante o período de “abertura” dessas janelas que tal estimulação e desenvolvimento se dão de forma mais eficiente (Gardner, 1983). Segundo o mesmo autor, o mais importante será proporcionar nos primeiros anos de vida, um vasto leque de experiências, visto que a criança se

encontra nesta fase, mais receptiva a todo o ambiente exterior, e que o mesmo tem um impacto sobre os seus processos e capacidades cognitivas e de memória futuras.

Mais tarde, Gardner (1997), mencionou que a música pode ser uma inteligência especial que deve ser vista de forma diferente das outras inteligências. Ele afirmou que a inteligência musical possivelmente tem uma carga emocional, espiritual e cultural mais elevada, do que as outras inteligências. Mas, talvez o mais importante, segundo Gardner, é que a música ajuda algumas pessoas a organizar a maneira como pensam e trabalham, ajudando-as a desenvolverem-se noutras áreas, como a matemática, a linguagem e o raciocínio espacial.

Desta forma, destaca-se o facto de que, através da Expressão Musical desenvolve-se o interesse do aluno por outras áreas curriculares, ampliando, em simultâneo, o sucesso das mesmas.

Na nossa pesquisa, encontramos alguns estudos, referentes à música como um contributo para um melhor desempenho académico, dos quais destacamos:

- O estudo publicado no *Journal of Music Therapy* relata a música e a instrução artística como um elo importante para o bem-estar emocional das crianças. Num relatório da *Update: Applications of Research in Music Education*, (1994), a pesquisa referia que, além de um aprimoramento do autoconceito como resultado da educação musical, a confiança, a cooperação, a empatia e habilidades sociais também se mostraram benefícios de uma educação musical.
- O estudo realizado por Ramey e Frances Campbell, da Universidade da Carolina do Norte (referido em "You Can Raise Your Child's IQ" em Reader's Digest de outubro de 1996), refere que crianças em idade pré-escolar, ao aprenderem através de jogos e músicas, demonstraram uma superioridade do QI sobre aquelas que não privaram com a área da música, e aos 15 anos tiveram notas mais elevadas na língua e na matemática.
- Um outro estudo efetuado por Rauscher e Shaw, mostra que existe uma ligação única entre a música e a inteligência espacial. Eles constataram que "inteligência espacial bem desenvolvida é a capacidade de perceber o mundo visual com precisão, formar imagens mentais de objetos físicos e reconhecer variações de objetos" (Rauscher & Shaw, 1995, p. 46).
- Rauscher (1995) realizou um estudo no qual indica que apenas quinze minutos por semana de aulas de piano, juntamente com a frequência em aulas de coro, melhoraram significativamente o tipo de inteligência que é necessário para os alunos perceberem matemática e ciências.
- O estudo realizado por Wilson (1989) divulgou que a educação musical desenvolve a competência do aluno de desenvolver as aptidões necessárias para a leitura, incluindo compreensão auditiva, antecipação, previsão, exercitação da memória e técnicas de concentração.

Alguns pesquisadores sugerem que alguns países se destacam na sua performance a nível internacional, tal deve-se, em parte, ao uso recorrente da música, nomeadamente o Japão, a

Holanda e a Hungria que são países que integram de forma sistemática a expressão musical no ensino. A Hungria, por exemplo, tem-se destacado ao nível da realização de testes científicos internacionais. Os pesquisadores alegam que este resultado é fruto de um programa de música implementado nas escolas. Nos primeiros oito anos de escolaridade, todas as crianças aprendem música, através do método Kodály, utilizando a voz, aprendem a cantar, a ler e a escrever música simultaneamente com a aprendizagem da sua Língua.

Apoiando a educação musical para crianças pequenas, a Associação Nacional de Bem-Estar Infantil dos Estados Unidos afirma: "através da música, uma criança entra em um mundo de beleza, expressa seu íntimo, experimenta a alegria de criar, amplia suas simpatias, desenvolve a mente, acalma e refina o espírito e acrescenta graça ao corpo ", citado em Dickinson (1997).

A evidência científica é abundante, óbvia e convincente de que há fortes conexões entre a música e o sucesso escolar dos alunos. Independentemente da idade, o contacto com a música ajuda a desenvolver o bom funcionamento do cérebro. A aprendizagem musical, seja instrumental ou vocal, ajuda a desenvolver competências cognitivas e de comunicação da criança.

2.3.4 Expressão e Educação Dramática

Expressão Dramática leva-nos à manifestação/exteriorização do que temos no nosso interior, através da linguagem dramática (linguagem de ação fictícia), que dá forma e comunicação à expressão.

Segundo o documento Organização Curricular e Programas do Ensino Básico, 1º Ciclo (2004), esta área é designada de Expressão e Educação Dramática e distingue como Princípios Orientadores, de entre outros:

As atividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, de objetos, são momentos de enriquecimento das experiências que as crianças, espontaneamente, fazem nos seus jogos. A exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, dará oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro. (p. 77)

Também nos documentos orientadores, nomeadamente, nas Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), estas explicam o que a Expressão Dramática proporciona

formas e meios expressivos para explorar conteúdos e temas de aprendizagem que podem estar articulados com outras disciplinas do currículo escolar. Através de situações semelhantes à vida real, as práticas dramáticas fornecem processos catalisadores que podem motivar os alunos para o prosseguimento de investigação e aprendizagens na sala de aula e fora dela (ME, 2001, p. 177).

Além disso, na base destas orientações para as expressões artísticas no currículo do ensino básico, assume-se que as mesmas "são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção" (DGE, 2001, p. 1).

A expressão dramática é considerada uma área com características, objetivos, metas e conteúdos próprios que proporcionam um ensino com vista à formação pessoal e social. Esta realiza-se através de jogos de exploração e jogos dramáticos. O professor assume um papel primordial nesta área, pois tem a responsabilidade de proporcionar e implementar o jogo, ao mesmo tempo que representa para a criança um modelo. Desta forma, o professor tem oportunidade de conhecer melhor criança.

Segundo Sousa (2003b), a Expressão Dramática é considerada como:

um dos meios mais valiosos e completos de educação. A amplitude da sua Ação, abrangendo quase todos os aspetos importantes do desenvolvimento da criança e a grande diversificação de formas que pode tomar, podendo ser regulada conforme os objetivos, as idades e os meios de que se dispõe, tornam-na por excelência a principal forma de atividade educativa (p. 33).

A área da expressão dramática procura ir ao encontro dos interesses da criança, fazendo-a expressar livremente os seus sentimentos, dando oportunidade à construção da sua imaginação criativa, desempenhando diferentes papéis sociais no jogo e reconhecendo o seu corpo em diferentes características de movimento. Para além de uma componente lúdica, esta área inclui também atividades de carácter educativo que, em simultâneo, proporcionam "o mais amplo estímulo no desenvolvimento de valores afetivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança" (Sousa, 2003a, p. 32).

As atividades de Expressão Dramática implicam o contributo de vários elementos, aliando as suas ações, a fim de alcançar um objetivo comum, contribuindo para o processo de socialização. De uma forma progressiva, a criança interioriza o mundo que a rodeia, interage com o grupo, fazendo-a sair do seu egocentrismo. Interagindo com "o outro" a criança inicia aprendizagens inerentes à sociedade e cultura predominante.

Na perspetiva de Reis (2005), a Expressão Dramática tem como prioridade a criança e o processo de aprendizagem. Deste modo, esta área revê-se na educação da criança e no seu desenvolvimento integral. Na aprendizagem escolar, a expressão dramática pode surgir isoladamente, não servindo

única e exclusivamente para entrelaçar os outros domínios, mas, pelo contrário, constitui um instrumento pedagógico fundamental para desenvolver as outras áreas do currículo.

As atividades de Expressão Dramática desenvolvidas pelo professor são, de facto, observadas como meio da transmissão de conhecimento entre ambos. “Trata-se de dar à criança ocasião para exprimir uma sensibilidade pessoal, de levá-la a adquirir os meios dessa expressão através de uma disciplina do corpo, da voz, da emoção, por uma disciplina social também, enfim, de lhe dar acesso, por uma percepção vivida, à linguagem teatral.” (Leenhardt, 1997, p. 26).

O professor e os alunos estabelecem a paisagem fictícia do drama e o tempo e lugar em que a ação acontece. O professor usa metodologias de drama específicas para desenvolver a expressão dramática, com fins educacionais pretendidos: aprofundar o compromisso das crianças com a expressão dramática; adicionar tensão; desenvolver relações entre personagens; desenvolver enredo; para executar possíveis cursos de ação; considerar as ações e comportamentos dos personagens e responder e refletir sobre a ação como ela ocorre. O papel do professor nesta área difere de outras áreas de estudo, pois ele tem a oportunidade de assumir um papel, trabalhando com as crianças, orientando a ação a partir de dentro.

O valor educativo da Expressão Dramática é imenso para a criança,

ajuda-a eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, colocando em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos, ao mesmo tempo que a ajuda na sua relação social, dado que as atividades de expressão dramática em grupo implicam a cooperação de todos os membros, unindo as suas ações para conseguirem o fim comum (Sousa, 2003a, p. 33).

Segundo Sousa (2003a), alguns estudos realizados demonstraram que os níveis de aprendizagem dos alunos se revelaram baixos, devido aos métodos de exposição oral, adotados pelos professores. As aprendizagens tornam-se mais eficazes, quando os alunos têm oportunidade de fazer e experimentar. Deste modo, os professores devem implementar jogos dramáticos, para que os seus alunos possam através do fictício e do imaginário desenvolver aprendizagens, estas segundo a teoria construtivista, conduzem à construção do conhecimento.

A corroborar esta ideia, Reis (2005) refere que os exercícios de expressão dramática são meios fulcrais de algumas disciplinas como a Matemática, Português, Estudo do Meio, entre outras, em oposição às aulas expositivas. Os alunos, ao dramatizarem diversos temas, vivenciam e experienciam as situações, pelo que, a aprendizagem realizada através deste processo proporciona a aquisição e a consolidação de conhecimentos de uma forma mais eficaz.

A expressão dramática é um dos processos importantes na educação, pois esta área trabalha várias formas de expressão (música, jogo, dança, mímica, improvisação, movimento, drama ou dramatização). Estas abordagens contribuem para que se realize uma aprendizagem significativa, pois, consideram o desenvolvimento integral da criança.

Esta área de Expressão, pela sua própria natureza, constitui-se como área integradora de diversas linguagens. Motos (2006) é defensor da Expressão Dramática como uma disciplina de encruzilhada, uma forma de síntese de linguagens ou com a possibilidade de se tornar versátil. Ao integrar a palavra, o gesto, o espaço, o movimento, os sons, o ritmo, a música, a plástica, as expressões ganham máxima projeção. O autor refere também, que a utilização e confluência de todos estes recursos ou linguagens expressivas permitem o desenvolvimento do pensamento criativo e divergente, da imaginação e da invenção dando lugar à manifestação da expressão total.

O jogo dramático também permite o desenvolvimento da componente psicomotor na criança. Através do movimento e da ação que realiza com o seu corpo e voz, a criança aprende a dominar o corpo, a dar expressividade e significado aos gestos e atitudes que desenvolve. A criança tem oportunidade de desenvolver e de pôr em prática as suas capacidades criativas, inventando e imaginando situações que a levarão a compreender e resolver os seus próprios conflitos internos, transformando-os em aprendizagens significativas para o seu crescimento e adaptação ao meio. (Leenhardt, 1997; Dasté et al., 1978)

Numa aula de expressão dramática, os alunos fazem uma dramatização de uma história ou poema, uma peça musical ou uma pintura. Um estímulo como uma história pode ser usado para aumentar o interesse do grupo, introduzir personagens e sugerir um conjunto de circunstâncias que se pode desenrolar durante a mesma. Eles desenvolvem uma história, escolhem personagens, criam um cenário imaginário e, de seguida, improvisam o diálogo e a ação. Os alunos envolvem-se fisicamente, socialmente, emocionalmente e cognitivamente, podendo ser integradas na expressão dramática outras áreas como português, matemática ou o estudo do meio.

A multiplicidade de temas que se poderão abordar nas aulas de Expressão Dramática permite a integração de informações, experiências e conceitos mais acessíveis à compreensão dos alunos.

A aprendizagem pelos sentidos torna-se poderosa por proporcionar a apropriação direta do estímulo. Assim, por exemplo no contexto da aprendizagem escolar, a integração de um determinado episódio histórico, pode ser potenciada pela sua dramatização por toda a turma, o que favorece o envolvimento do aluno na apreensão dos dados relevantes para o desempenho de um determinado papel, assim como num processo terapêutico, a experiência de uma determinada resposta, a vivência de uma emoção específica que gera ansiedade por não ser familiar ou consciente para o sujeito, pode ser desmistificada pela sua vivência ou expressão num ambiente securizante através de diferentes modalidades expressivas (Jesus, 2011, p. 70).

Desta forma, a expressão dramática é uma atividade educativa que permite um enorme desenvolvimento ao nível da afetividade, cognitivo, social e motor da criança. Assim, é da competência dos profissionais da educação proporcionarem experiências de aprendizagem no âmbito desta área e planificarem a atuação educativa com base em atividades que permitam aos educandos um desenvolvimento integral.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Nota introdutória

É nosso objetivo dar continuidade ao estudo exploratório, dentro do quadro conceptual teórico que desenvolvemos no capítulo anterior.

Após uma análise documental, delimitada pelo tema a abordar, procurámos fazer uma pesquisa sobre os modelos e práticas que os professores do 1ºCEB se socorrem para implementar atividades de expressões artísticas articuladas com outras áreas curriculares, o que constitui o nosso objeto de estudo.

Neste capítulo procuramos caracterizar e justificar as opções metodológicas adotadas para o nosso estudo empírico, a tipologia do estudo e a escolha dos participantes sobre os quais incidiu a investigação.

São também apresentados as principais técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados, como também as técnicas de tratamento dos mesmos. Sendo a investigação considerada um processo de observação, análise e interpretação, requer da parte do investigador um conhecimento profundo em relação aos métodos e técnicas que lhe permitam desenhar e desenvolver com êxito a investigação. Deste modo, pretende-se apresentar e fundamentar o processo de construção da estrutura metodológica que suportou este estudo empírico.

3.1 PARADIGMAS DE INVESTIGAÇÃO: ABORDAGEM QUALITATIVA E INTERPRETATIVA

O paradigma de investigação afirma-se como um conjunto articulado de regras que circunscrevem toda a investigação e que é partilhado por toda a comunidade científica. Segundo Gialdino (1993), o paradigma constitui um marco teórico de interpretação do objeto de estudo, que deve estar de acordo quer com a escolha do objeto de estudo que se vai analisar, quer com a adoção ou elaboração de conceitos ou teorias que sustentam a compreensão do estudo, quer com o contexto social no qual o investigador se encontra.

A respeito da relação do paradigma com as características do objeto de estudo, Coutinho (2011) questiona se é o problema que orienta o paradigma ou se, pelo contrário, é o paradigma que delinea o problema. Concluiu que a relevância da questão, não se situa ao nível desta dicotomia, mas sim ao nível da relação entre o paradigma e o problema do estudo.

Os diversos paradigmas apresentam um leque variado de perspetivas de investigação, olhares distintos, sustentados em vários métodos e técnicas. Para Ribeiro (2010), a escolha do paradigma de investigação não é um processo fácil, atendendo à diversificação de paradigmas de investigação pelos quais o investigador pode optar.

No campo da educação, as opções pelas abordagens qualitativas ou quantitativas têm vindo a ser discutidas entre investigadores, sendo a procura de complementaridade entre estas duas posições a opção que maior consenso reuniu. A este respeito, Bogdan e Biklen (1994) afirmam:

De facto, instaurou-se um clima de diálogo entre os dois grupos. Alguns investigadores que ocupavam posições de grande proeminência nos círculos quantitativos começaram a explorar a abordagem qualitativa e a defender a sua utilização (i.e., Bronnfenbrenner, 1976; Campbell, 1978; Cronbach, 1975; Glass, 1975). Grande número de investigadores educacionais começou a sentir que as promessas da investigação quantitativa relativamente às suas possibilidades (os problemas que conseguia resolver) tinham atingido o limite. Os métodos quantitativos, baseados no paradigma científico tradicional, não tinham cumprido. Com a flexibilização das atitudes, as abordagens qualitativas apoderaram-se da imaginação das pessoas (...). Desta forma, a investigação qualitativa explodiu em educação (pp 39-40).

O paradigma enquadra o investigador nos aspetos ontológicos e epistemológicos da investigação. Guba e Lincoln (1994) consideram que o investigador, ao optar por um determinado paradigma, tem de ter em conta quer as diferentes questões ontológicas, que nos remetem para a forma como podemos e queremos conhecer a realidade, quer os aspetos epistemológicos, que dizem respeito à natureza da relação entre o conhecimento adquirido ou aquele que podemos adquirir, como

também as questões metodológicas, que se referem aos procedimentos do investigador para conhecer essa realidade. Apesar de serem três campos distintos, estas três abordagens estão intrinsecamente relacionadas no processo investigativo.

De acordo com as características do objeto de estudo, entendemos que o paradigma investigativo de tipo qualitativo com orientação interpretativa é essencial na produção do conhecimento, ao permitir dar uma resposta mais coerente às questões do nosso estudo, dada a complexidade e multidimensionalidade da nossa investigação.

A investigação qualitativa contempla três vertentes que a distinguem de outros tipos de metodologia: a compreensão do objeto de estudo, a partir do entendimento dos factos, o papel adotado pelo investigador na interpretação dos dados e acontecimentos, e, por fim, o contributo da investigação na construção de um novo conhecimento (Stake, 1995). Esta abordagem qualitativa está orientada para a necessidade de se desenvolver e aprofundar o conhecimento sobre um dado concreto, partindo do pressuposto que ainda haverá muito a conhecer sobre este objeto de estudo.

Bogdan e Biklen (1994) destacam cinco características ligadas à metodologia qualitativa: (i) a proveniência direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal; (ii) a descrição dos dados recolhidos a partir da análise destes; (iii) o processo é mais relevante do que o produto final; (iv) a análise dos dados é realizada de forma indutiva; (v) a necessidade de incluir o ponto de vista dos participantes.

A abordagem qualitativa admite que a realidade é subjetiva e abrangente, de tal forma que contempla uma visão pluralista da realidade, de acordo com as interpretações dos indivíduos que a procuram interpretar. Assim, ao paradigma qualitativo associa-se a interpretação e compreensão da realidade tal como ela é, retratando os factos e as experiências dos indivíduos e dos grupos de indivíduos a partir do que estes pensam e da forma como agem. Neste quadro, incluem-se os aspetos subjetivos e de carácter mais particular, considerando-se também os seus valores, as suas representações, as suas crenças, opiniões, atitudes e hábitos. Este paradigma interpretativo valoriza a compreensão e a explicação, desenvolvendo e aprofundando o conhecimento de uma determinada situação num dado contexto. Procura compreender o comportamento dos participantes, com todas as suas inquietações, ações, reformulações e subjetividades, ou seja, existe uma preocupação com o indivíduo, com o seu mundo pessoal, com o contexto social, estabelecendo uma correlação e interdependência entre o sujeito e o próprio objeto de conhecimento. Em suma, dizem respeito a “processos indutivos, generativos, construtivos e subjetivos” (Goetz & LeCompte, 1988, p. 32).

Pérez (1998) refere que no campo das ciências sociais e humanas é mais importante compreender e interpretar os factos, do que determinar as causas dos mesmos. Ou seja, mais do que provar hipóteses, determinar relações de causa e efeito, ou estabelecer leis gerais, importa o processo, uma vez que “a preocupação central não é a de se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 66).

Nesta perspetiva, as escolhas metodológicas seguidas nesta investigação foram guiadas pelos propósitos da investigação e pela natureza e formulação do problema e, simultaneamente, pela definição dos objetivos. Desta forma, entendeu-se que o paradigma de investigação qualitativo e interpretativo seria o mais indicado para compreender os fenómenos inerentes à problemática desta investigação.

3.1.1 Participantes no estudo

O nosso estudo teve como participantes o conjunto de professores titulares e respetivos alunos que formavam 12 turmas do 2º ano de escolaridade do 1º CEB de Escolas Públicas, Privadas e IPSS, localizadas no concelho de Lisboa. Cada uma destas turmas era composta por cerca de 26 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade.

A opção pela faixa de alunos do 2º ano de escolaridade teve em conta a realização das provas de aferição do 1º Ciclo do Ensino Básico, que ocorrem no final do 4º ano de escolaridade, o que condiciona o desenvolvimento das atividades letivas, que, normalmente, estão mais centradas na preparação das provas de aferição do Português e da Matemática. Por outro lado, considerando que o 1º ano de escolaridade é um ano de adaptação, optámos por implicar no nosso estudo o 2º ano de escolaridade, por entendermos que este ano de escolaridade reunia atividades mais diversificadas, nas quais as expressões artísticas ganham espaço para se poderem afirmar de forma integrada nas várias componentes do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Consideramos a nossa amostra como probabilística, tendo em conta que todos os indivíduos desta população têm igual probabilidade de pertencer à amostra, e todas as possíveis amostras têm igual probabilidade de ocorrer. A seleção da amostra foi realizada a partir dos resultados obtidos num questionário realizado no início do estudo, para ser respondido pelos professores titulares das turmas do 2.º ano de escolaridade das escolas 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Lisboa.

Das 47 respostas válidas, que corresponde a uma taxa de resposta de 44,7%, selecionamos, por conveniência, 12 turmas, considerando que representavam particularmente bem o conjunto de sujeitos.

Todavia, segundo Ghiglione e Matalon (2001), Quivy e Campenhoudt (1998) e Coutinho (2011), estes métodos de amostragem não aleatórios implicam algumas limitações no estudo, porquanto não é possível garantir a representatividade dos sujeitos inquiridos, o que faz com que as conclusões do estudo só se apliquem, em rigor, à amostra.

A proteção das identidades dos participantes é um dos princípios éticos que deve ser garantido (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, foi assegurado a todos os participantes o seu anonimato, assim como a sua relação com os contributos dados. O anonimato tem como principal objetivo o respeito pelo direito das pessoas à privacidade e confidencialidade, mantendo a identidade reservada dos participantes na investigação, de forma a evitar que a sua identificação possa, de algum modo, vir a prejudicá-los.

3.2 ESTUDO DE CASO - Escolas de 1º CEB

No âmbito da investigação em ciências sociais e humanas o estudo de caso tem-se revelado uma estratégia fundamental para a inovação no campo da educação, dado que oferece múltiplas possibilidades para estudar, compreender e intervir na realidade social e profissional deste grupo (Pérez, 1998; Yin, 2005). A investigação suportada no estudo de caso é recorrente, tendo em conta que Merriam (1988) e Yin (1993), consideram que o estudo de caso pode ser entendido como uma “metodologia de investigação”. Também Cohen e Manion (1990) referem que a crescente utilização do estudo de caso se deve à desvalorização das investigações inseridas num paradigma positivista o “que levou a que se desenvolvesse com o estudo de caso algo parecido a uma indústria em expansão” (p. 164).

Neste enquadramento, procuramos descrever o estudo de caso como um marco metodológico com grandes potencialidades para o nosso estudo. É um método eficaz quando não se pode controlar o objeto de estudo, os factos, nem tão pouco é expectável manipular as presumíveis causas do comportamento dos participantes, e quando o ponto de interesse se centra em aspetos contemporâneos que se inserem em contextos sociais reais (Yin 2005). Este autor esclarece que o estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do

seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32).

O estudo de caso caracteriza-se pela abrangência e profundidade de análise que imprime ao estudo dos diversos aspetos associados a um contexto real, um problema ou um fenómeno. Como refere Stake (1994) o investigador tem a opção de escolha ou de seleção sobre o que quer estudar em profundidade. Assim sendo, o investigador pode estudar o caso inicialmente selecionado de diversas formas, recorrendo a diferentes técnicas de recolha de dados e análises interpretativas, tendo como propósito analisar e compreender fenómenos sociais e humanos complexos. Pretende-se, através do estudo de um fenómeno muito específico e concreto, recorrendo a diferentes métodos e técnicas que se enquadram num paradigma de investigação qualitativa, fazer interpretações, destacando o que nesse fenómeno há de fundamental, único e característico, tirando conclusões. Como afirma Stake (2007), trata-se do “estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes” (p. 11).

Em síntese, um estudo de caso contempla a descrição de uma análise feita em profundidade sobre determinado objeto, situação ou fenómeno, no qual o investigador para conseguir atingir os objetivos a que se propõe decide as possíveis vertentes a estudar, o grau de profundidade e de complexidade do conhecimento que pretende alcançar. Destaca-se o facto de que nem sempre é possível dominar todas as áreas referentes a um caso.

O estudo de caso enquadra diferentes perspetivas investigativas, de acordo com os objetivos e a natureza das informações:

(i) uma direcionada para estudos exploratórios, com o objetivo de definir as questões ou hipóteses para uma investigação a realizar posteriormente; (ii) outra de natureza descritiva, revelando um fenómeno completo, inserido no seu contexto; (iii) outro explicativo quando procura informação que possibilita o estabelecimento de relações de causa e efeito, ou seja, procuram a causa que melhor explica o fenómeno estudado e todas as suas relações causais; e (iv), por fim, é avaliativo quando realiza uma descrição do estudo, esclarece significados e produz juízos que são essenciais para a avaliação (Yin, 2005).

No campo educativo, alguns autores, como por exemplo Gómez, et al. (1999), destacam um outro elemento, designado de transformador, pelo facto de considerarem que os objetivos que sustentam o estudo de caso podem ser os mesmos que subjazem as questões educativas em geral. Ou seja,

dependendo dos objetivos definidos para a investigação, o estudo de caso pode ser de natureza exploratória, descritivo, explicativo, avaliativo ou transformador.

O estudo de caso, podendo ser simples ou complexo, mantém o seu propósito de representar o caso (Stake, 1994). O caso não está apenas dependente dos atributos de uma determinada realidade, uma vez que ele se constitui como uma unidade de análise que é construída essencialmente pelo investigador. Assim, dentro dos vários estudos de caso, observam-se diversos tipos: o único e o estudo de caso múltiplo ou comparativo. No estudo de caso único estuda-se uma realidade, um ambiente, um espaço, ou seja, um caso singular. No caso múltiplo ou comparativo, estudam-se dois ou mais casos. Neste contexto, o estudo de caso comparativo diferencia-se dos outros casos, no sentido em que estes se realizam numa perspetiva comparativa, levando ao debate das realidades em observação (Bogdan & Biklen, 1994).

No nosso estudo, e seguindo Yin (2005), a opção pela realização de um estudo de caso teve como objetivo a descrição e a compreensão em profundidade de uma situação própria ou de um fenómeno particular, ou seja, pretendeu-se conhecer, compreender, descrever, e interpretar as práticas e modelos que, em contexto educativo, os professores recorrem para abordar as expressões artísticas. Dado que o nosso estudo se desenvolve nas escolas de 1º CEB, esta pesquisa, seguindo as orientações de Yin (2005), Bogdan e Biklen (1994), configura-se como um estudo de caso simples. Para a concretização deste estudo recorreu-se a diversas técnicas de recolha de dados e a múltiplas fontes de evidência, apropriadas para a compreensão do caso no seu todo.

A abordagem realizada foi de natureza qualitativa e interpretativa, na medida em que os dados foram recolhidos no seu contexto natural e, portanto, com uma ecologia própria, sendo ricos em pormenores descritivos (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2005).

3.2.1 A validade no estudo de caso

A fiabilidade e a validade dos resultados obtidos numa investigação são questões essenciais para que uma investigação seja considerada consistente e os resultados sejam passíveis de generalização.

A validade do estudo de caso deve estabelecer medidas operacionais corretas para os conceitos que estão a ser estudados. A utilização de várias fontes de informação que permitam o cruzamento de

pontos convergentes na investigação, o estabelecimento de evidências e a leitura crítica feita por diferentes intervenientes do resultado do estudo são, segundo Yin (2005), três estratégias essenciais para aumentar a validade do estudo.

Para se conseguir obter a validade interna do estudo e ganhar credibilidade, o investigador deve recorrer a processos de triangulação de dados. Estes dados podem ser obtidos quer através repetição do mesmo método, comparando os dados obtidos, quer da utilização de diferentes técnicas de recolha de dados e informações, ou, ainda pelo confronto dos dados obtidos por diferentes investigadores do mesmo caso (Stake, 2005).

A validade externa relaciona-se com o problema de saber se o estudo é generalizado. Contudo, para Stake (2005) a questão da generalização não tem qualquer sentido, dado que se tratam de investigações sobre casos reais que são únicos em certos aspetos e, como tal, irrepetíveis. É importante fazer várias vezes o mesmo estudo e testar a teoria através da sua replicação, de modo a confirmar os resultados e tornar válida a investigação.

A fiabilidade está diretamente relacionada com o uso dos procedimentos descritos pelos vários investigadores. Para legitimar a fiabilidade na investigação do estudo de caso é Yin (2005) define a necessidade da realização da descrição minuciosa e rigorosa de todos os procedimentos para que outros investigadores os possam repetir noutros ambientes similares, alargando a investigação.

3.3 TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO E DE ANÁLISE

3.3.1 Análise Documental

De acordo com os objetivos definidos anteriormente, iniciou-se o estudo pela recolha de informação, quer através da pesquisa e análise documental sobre a importância das expressões artísticas na formação integral das crianças, quer sobre as relações que se estabelecem na prática pedagógica entre as atividades de expressão artística e as outras áreas curriculares do programa do 1ºCEB. Testemunhou-se, posteriormente, a presença de alguns estudos que, embora se situem dentro desta área temática, não incidem nesta realidade ou fenómeno, pelo que se pretendeu em

particular, compreender e problematizar as práticas veiculadas pelos diferentes agentes ligados à didática das expressões artísticas nas escolas do 1ºCEB.

Para o efeito, recorreu-se à análise de conteúdo como técnica de tratamento de informação, com base na escolha criteriosa e sistemática de documentos considerados indispensáveis à construção de uma base documental sustentada para este estudo – artigos científicos, documentos oficiais, ensaios, livros, entre outros. Por fim, procedeu-se a uma análise exaustiva de toda a documentação reunida, como também à sua interpretação mediante “um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (Bardin, 2008, p. 42).

Ludke e André (1986) referem que:

A análise documental pode constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspetos novos de um tema ou problema, considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano (p. 38).

Esta pesquisa documental decorreu de um modo aberto sobre textos, artigos, programas curriculares, documentos oficiais entre outros, relativos à dimensão da educação e das expressões artísticas no 1º CEB, e associado às questões de investigação enunciadas. A partir da sua análise foi possível encontrar nos documentos informações úteis para o objeto em estudo e acrescentar informação à obtida por outros métodos, o que contribuiu para uma abordagem diversificada ao fenómeno em estudo (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Pardal e Lopes (2011) salientam que a análise documental é uma técnica de recolha de informação indispensável em qualquer investigação. Todavia, devido à complexidade do recurso de documentos, exige da parte do investigador um grande investimento e perseverança.

Enquanto investigadores, identificámos as fontes e refletimos sobre o seu valor para a temática definida. Deste modo, procedeu-se à pesquisa documental, assim como à leitura e análise da literatura disponível, tendo particular atenção aos trabalhos publicados nesta área, pela atualidade que podem conferir ao tema. Procedemos quer ao estudo bibliográfico do discurso de diversos teóricos, nomeadamente psicólogos e pedagogos, sobre o assunto em pesquisa, quer à análise da legislação que regulamenta o ensino das expressões artísticas no 1º CEB, assim como à análise dos programas curriculares oficiais definidos para este nível de ensino. A utilização destas fontes de informação ajudou-nos a desenvolver o quadro teórico e concetual que nos orientam na contextualização e concretização do estudo empírico a desenvolver.

Na etapa de recolha de informação, seguindo as orientações de Yin (2005), o investigador deve estabelecer uma espécie de “fronteira” sobre os factos que pretende determinar e ter sempre presente três princípios: utilizar várias fontes de evidência, criar um banco de dados para o estudo e manter o encadeamento de evidências. Por fim, deverá ter especial atenção à triangulação dos dados.

Para acrescentar amplitude e profundidade à investigação utilizou-se, para além da análise documental, um leque alargado de técnicas e diferentes meios e instrumentos de recolha de informação, nomeadamente, por questionário e por entrevista, e ainda observações.

3.3.2 Inquérito por questionário

Um dos instrumentos de recolha de dados selecionado para procurar dar resposta às questões de investigação e aos objetivos definidos foi o inquérito por questionário. Assim sendo, elaborámos um questionário atendendo aos objetivos enunciados para este estudo e aos aspetos intrínsecos às questões de investigação mencionadas.

Segundo Bodgan e Biklen (1994), o inquérito por questionário é uma técnica não participante, que se apoia numa sequência de perguntas escritas dirigidas a um grupo de inquiridos que emitem as suas opiniões sobre determinados temas.

Este instrumento de recolha de dados tem como principal vantagem, o fácil acesso a um elevado número de pessoas, num curto espaço de tempo, proporcionando uma forma relativamente rápida e barata na recolha de informação (Bell, 2008).

Todavia, tendo em conta as recomendações de Ghiglione e Matalon (2001), Quivy e Campenhoudt (1998) e Coutinho (2011), percebemos que a condução de uma investigação através do inquérito por questionário, revela algumas fragilidades, que podem constituir uma limitação do estudo, tal como o recurso aos métodos de amostragem não aleatórios e os elevados níveis de não resposta ao questionário, em consequência de recusas, do não retorno, entre outras.

Este questionário teve como objetivo indagar sobre o vínculo profissional dos professores que lecionavam as Expressões Artísticas no 1º CEB. Interessava também saber se estes professores promoviam a articulação das atividades de expressões artísticas com as outras áreas curriculares.

Tendo em consideração o perfil dos inquiridos que faziam parte do nosso estudo, a estruturação do questionário obedeceu à definição das temáticas suscetíveis de proporcionar dados passíveis de análise, com variáveis relacionadas com a dimensão da lecionação das expressões artísticas.

As questões estavam distribuídas por quatro grupos, referentes às quatro áreas específicas das expressões artísticas – Expressão e Educação Plástica, Expressão e Educação Dramática, Expressão e Educação Musical e Expressão e Educação Físico-Motora – lecionadas no 1º CEB. Neste questionário pretendeu-se saber quem lecionava cada uma das áreas das Expressões Artísticas: se o professor titular, se professores especialistas ou as AEC. Associado com a problemática da integração das expressões artísticas com as outras áreas curriculares foi também considerado a forma como eram lecionadas: através da integração ou recorrendo a outras metodologias.

Assim, este questionário era composto por um conjunto de 4 questões fechadas, cada uma delas com 5 opções de escolha múltipla. Os questionários foram enviados por correio eletrónico para os diretores de 105 escolas do 1º CEB (Públicas, Privadas e IPSS) e, posteriormente, devolvidos, mantendo-se o anonimato. O número de questionários recebidos e validados para a investigação foi de 47, o que representa 44,7% do universo inquirido.

3.3.3 Entrevistas

A entrevista é uma estratégia dominante na recolha de dados e, muitas vezes, utilizada em conjunto com outras técnicas. Numa investigação, a entrevista tem como função o acesso à informação sobre os significados que as pessoas atribuem aos factos e às situações, o que permite estudar o objeto em profundidade. Através da aplicação de uma entrevista aos participantes, pretende-se recolher “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam” (Bogdan & Bilklen, 1994, p. 34) os assuntos sobre os quais estão a ser questionados.

Bell (2008) considera a entrevista como “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado, que tem o objetivo de extrair determinada informação do entrevistado.” (pp. 137-138). Este ponto de vista é ampliado por Carmo e Ferreira (2008) que acrescentam que “o objetivo de qualquer entrevista é abrir a área livre dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista,

reduzindo, por consequência, a área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador” (p. 142).

Tendo em consideração os objetivos da investigação e o perfil dos inquiridos, a entrevista semiestruturada pareceu-nos ser a mais adequada, dado que o investigador pretendia aprofundar um determinado campo, sobre o qual já possuía um relativo domínio (Ghiglione & Matalon, 2001). As entrevistas semiestruturadas têm suscitado, segundo Flick (2004), bastante interesse, sendo frequentemente mais utilizadas do que as entrevistas fechadas ou os questionários. Neste tipo de entrevista espera-se que os sujeitos entrevistados expressem, de uma forma orientada, mas, simultaneamente, aberta, os seus pontos de vista. De um modo geral, “a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Ludke & André, 1986, p. 34).

Este tipo de entrevista caracteriza-se por reunir um conjunto de questões provenientes de um quadro teórico que são seguidas pelo entrevistador. O investigador elabora um guião, que tem como principal objetivo orientar as entrevistas e garantir que as mesmas questões ou questões muito semelhantes são colocadas a todos os entrevistados. Espera-se “tanto quanto possível, ‘deixar andar’ o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 194). Em suma, este tipo de entrevista não estabelece uma sequência rígida e pré-definida na formulação das perguntas, permitindo obter uma maior liberdade para colocar as questões no momento que considere mais adequado e conveniente, de acordo com as respostas e o desenvolvimento da entrevista. O entrevistado tem a oportunidade de responder sobre o tema proposto, sendo que o entrevistador controla todo o processo.

A partir das respostas obtidas no questionário, seleccionámos os professores titulares que responderam que articulavam a área das expressões artísticas com outras áreas curriculares e que, simultaneamente, se disponibilizaram para a realização das entrevistas e participação no estudo, num total de 12.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas foi utilizado um guião previamente elaborado, contudo, atendendo sempre à possibilidade da introdução de qualquer questão considerada pertinente. Tal como refere Bell (1997) “a grande vantagem da entrevista é a adaptabilidade” (p. 137).

Neste estudo, o guião da entrevista foi organizado por temáticas e estruturado conforme recomendações de Estrela (1994), definindo blocos, objetivos específicos e tópicos para a elaboração de um formulário de questões.

Com a intenção de realizar uma completa abordagem a todas as questões de investigação, em relação às quais não tínhamos um conhecimento sistematizado nem a bibliografia consolidada, abordámos inicialmente o tema das expressões artísticas no currículo do 1º CEB de uma forma genérica, explanando sobre as motivações que conduziam este estudo, em particular sobre as expressões artísticas no 1º CEB, de modo a integrar o entrevistado na temática em estudo. De seguida, conduzimos a entrevista de forma a aprofundar esta temática, nomeadamente, questionámos o nível de articulação das atividades de expressão artística com as outras áreas curriculares, o contributo destas na aprendizagem e, por fim, as práticas de que se socorrem estes entrevistados no domínio das expressões artísticas.

As questões foram formuladas tendo em conta o perfil dos respondentes que faziam parte deste estudo. Sendo todos professores do 1º CEB, começámos por introduzir algumas questões que nos deram a conhecer a formação científica e profissional dos entrevistados, nomeadamente as habilitações académicas e o tempo de serviço. A obtenção destes dados permitiu fazer uma melhor identificação do perfil dos entrevistados e caracterização da amostra.

A importância das expressões artísticas para a formação integral dos alunos do ensino básico, como também o seu enquadramento no currículo e as diferentes abordagens que estas disciplinas encerram em si, constituíram um tema do segundo tópico abordado com os entrevistados.

O terceiro ponto do inquérito, que incidia no tema central desta pesquisa, visava conhecer a opinião destes professores sobre o contributo da integração das expressões artísticas no currículo e a sua relação com as outras áreas curriculares. Consideramos, numa primeira aproximação, a questão relativa à área das Expressões Artísticas que os professores titulares mais exploravam durante as suas práticas pedagógicas, como também nos interessou saber se estes entendiam as Expressões Artísticas como uma área curricular a articular com os conteúdos de outras áreas. Posteriormente, importava conhecer a opinião sobre o contributo das expressões artísticas na aprendizagem dos alunos.

Por último, indagámos sobre as atividades/estratégias que estes professores implementavam na abordagem às expressões artísticas, de modo a reunir informação que pudesse contribuir para a ampliar o conhecimento dessas práticas.

As entrevistas foram realizadas através de uma intervenção dialógica junto de professores do 1º CEB, capaz de suportar uma interpretação crítica sobre os seus saberes, competências, práticas e opiniões, no que concerne à abordagem das práticas das expressões artísticas. Considerou-se pertinente que os entrevistados pudessem livremente “expressar a sua própria realidade, na sua própria linguagem, com as suas características conceptuais e os seus próprios quadros de referência” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 73).

As entrevistas realizaram-se no ambiente de trabalho dos entrevistados, ou seja, nas escolas onde estes professores lecionavam. Optou-se pelo contacto com os participantes através de e-mail, solicitando a concessão de uma entrevista e dando uma breve explicação da natureza do trabalho. Abordou-se também a possibilidade e a autorização prévia para a gravação da mesma, garantindo a confidencialidade das informações obtidas. Para o registo das entrevistas utilizou-se a gravação áudio. A transcrição de todos os dados foi feita de imediato, pretendendo com isto não perder nenhum dos detalhes da entrevista.

Se, por um lado, Quivy e Campenhoudt (2005) admitem a profundidade dos conteúdos obtidos com garantia do reconhecimento das suas próprias linguagens e quadros de referência através deste método, alertam, simultaneamente, para o facto de que “a flexibilidade do método pode levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador” (p. 194). Neste sentido, a análise das entrevistas considerou sempre, quando conveniente, algum tipo de ocorrências nos interlocutores, pois, como afirmam estes autores, considerar o entrevistado e o entrevistador “independentemente de um contexto tão marcante seria revelar uma grande ingenuidade epistemológica” (p. 194).

3.3.4 Observação

Um dos principais instrumentos de recolha de dados utilizado para este estudo foi a observação. De acordo com Carmo e Ferreira (2008) “Observar é seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p. 111).

Bodgan e Biklen (1994) considerando que a vivência direta é a melhor forma de aferir um determinado fenómeno, assinalando algumas vantagens na utilização das técnicas de observação direta, como fonte de recolha de informação: “a observação direta permite que o observador

chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas e simultaneamente são extremamente úteis para descobrir aspetos novos de um problema” (p. 26).

Num processo de investigação é importante que o investigador tome consciência da problemática geral da observação, incorporando algumas orientações essenciais para a compreensão dos fenómenos. Reis (2011) salienta algumas dessas premissas, nomeadamente: a) todo o comportamento ocorre num contexto situacional e num determinado sistema sociocultural; b) toda a sequência dos fenómenos observados é movida por fatores próprios da situação; c) os observados pertencem a pessoas que desempenham papéis concretos; d) a interpretação é subjetiva; e) toda a sequência de comportamentos tem consequências, quer nos próprios indivíduos, quer no sistema sociocultural.

Através da observação, o observador será conduzido a um processo de ver, olhar e observar, direcionado pelas descrições superficiais até às estruturas mais profundas, passando do entendimento à compreensão dos fenómenos, para ser capaz de registar o que observou. Assim sendo, vai realizando sucessivos registos que lhe permitem captar a realidade que emerge do desempenho dos participantes (Reis, 2011).

A observação está associada a todos os fenómenos e assume características particulares face aos objetivos e ao contexto onde se desenrola a ação. Pode ser entendida como uma técnica de caracterização dos comportamentos humanos, de forma a possibilitar a compreensão de atitudes e possibilitando a tomada de decisões sobre elas, e como um instrumento que permite decisões técnicas e científicas. O investigador analisa e sintetiza os dados recolhidos durante o processo de observação, podendo proceder a sucessivas caracterizações de uma mesma realidade, desde os comportamentos, aos espaços e instalações onde as situações comportamentais ocorrem.

Em função do tipo de intervenção do observador no ambiente natural, definem-se dois tipos de observação: a participante e a não participante. Tal como o nome indica, a observação participante pressupõe que “o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais, cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 121). Já, relativamente à observação não participante, “o observador não interage de forma alguma com o objeto de estudo no momento em que se realiza a observação” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 120). Estes autores referem ainda que a observação não participante permite “um grande controlo das variáveis a observar”, incluindo comportamentos e atitudes espontâneas, possibilitando “o uso de instrumentos de registo sem influenciar o grupo-alvo” e reduzindo “substancialmente a interferência do observador no observado.” (p. 120).

No nosso estudo assumimos o papel de investigadores não participantes, pois optámos por não interagir com os alunos enquanto se desenrolavam as atividades. De acordo com Estrela (1994), tratou-se de uma observação naturalista, visto ser uma “observação dos comportamentos e atitudes das crianças nas circunstâncias da vida quotidiana nas instituições” (p. 48).

A observação foi utilizada com a finalidade de encontrar possíveis formas de abordagem às atividades de expressão artística, recolhendo dados que, combinados com outros métodos e instrumentos de recolha de dados, nos permitiram ir ao encontro dos objetivos da investigação, em particular o desenvolvimento de atividades de expressões artísticas, articuladas com as outras áreas curriculares, em contexto de sala de aula.

No âmbito do nosso estudo empírico foi possível observar o desenvolvimento das atividades propostas pelos professores entrevistados, confrontando estes dados com algumas interpretações que surgiram dos questionários e das entrevistas. Foram realizadas 24 observações, em 12 turmas do 2º ano de escolaridade, centradas nas atividades de expressão artística, em particular na sua articulação com as outras disciplinas (Estudo do Meio, Matemática, Português). As aulas que observámos não tinham um tempo previamente estipulado, o que fez com que cada aula tivesse a sua própria duração, respeitando assim o tempo que os alunos necessitariam para realizar a atividade, sem pressas nem pressões, conduzindo à construção de uma compreensão mais precisa das atividades observadas.

As observações do investigador no contexto sala de aula contribuíram muito para a reflexão e compreensão das ações por eles levadas a cabo, aquando da realização das atividades, permitindo a discussão de estratégias sobre a didática das expressões artísticas e consequente benefício para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Seguindo as recomendações de Tuckman (2000) observámos atentamente os sujeitos, registando tanto quanto possível o que se observava, sem influenciar o decorrer normal dos acontecimentos e, como tal, sem influenciar o objeto observado. Todavia, e conforme esclarece Reis (2011), estivemos conscientes de que as observações revelavam “apenas uma versão do que se passou na sala de aula, não constituindo um retrato da “realidade” (p. 22).

Relativamente aos procedimentos utilizados com este instrumento, na fase de preparação das observações, foi dado a conhecer a cada um dos professores titulares a finalidade das observações, estabelecendo-se algumas regras para a sua concretização, nomeadamente a frequência das sessões, as datas e a duração prevista para a realização das observações. Também foi apresentada a grelha

para o registo manuscrito, com a indicação das dimensões a observar, garantido a confidencialidade e anonimato de todos os intervenientes no processo.

Para além das observações específicas às atividades, interessou-nos também recolher informações sobre o envolvimento dos alunos durante o desenvolvimento das atividades, através da utilização de uma lista de verificação organizada por dimensões, na qual foram registados a presença ou ausência de acontecimentos considerados desejáveis. Os registos do envolvimento dos alunos observados foram divididos em três dimensões, relativamente às diferentes manifestações emocionais dos alunos perante a atividade que desenvolviam, o tipo de envolvimento dos alunos na atividade proposta e a atitude face a atividade proposta.

As respostas obtidas obedeceram a um tratamento estatístico descritivo, seguido de uma análise interpretativa.

3.4 TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Na investigação qualitativa, os investigadores “abordam o mundo de forma minuciosa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49) com o propósito de apresentar a realidade estudada, de uma forma integral. Para Ludke e André (1986) todas as situações e todos os pormenores são importantes para um completo domínio do contexto e das experiências do sujeito.

Na nossa abordagem, os dados recolhidos são de natureza fundamentalmente descritiva (Pérez, 1998) uma vez que a “descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

Todos os instrumentos de recolha de dados, que fizeram parte integrante da pesquisa, foram codificados e tratados. Durante o processo de recolha dos dados, todos os intervenientes foram informados da investigação e manifestaram interesse em colaborar, dando o seu consentimento para que dados fornecidos pudessem ser tratados e publicados. As entrevistas e as observações decorreram sempre de forma serena e agradável para todos. Os participantes foram tratados com respeito e os seus pontos de vista aceites sem quaisquer reservas.

Na última fase da investigação procedeu-se ao cruzamento dos resultados e a uma interpretação dos dados obtidos através dos questionários, das entrevistas e das observações que suportaram este estudo. Esta abordagem permitiu-nos inferir sobre as práticas e estratégias que os professores implementam na abordagem das expressões artísticas com as outras áreas curriculares e,

posteriormente, à elaboração de um documento no âmbito do objeto de estudo. Finalizado o campo de trabalho é necessário fazer o tratamento do conteúdo dos dados.

3.4.1 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo tem como principal objetivo, analisar, organizar e interpretar os dados recolhidos, de acordo com determinadas regras, aumentando a compreensão desses dados e permitindo a produção de conhecimento e a sua divulgação. Como explica Rodrigues (2002), a análise de conteúdo é um trabalho de identificação, reconhecimento e seleção de informação, que será posteriormente classificado, catalogado e codificado em função de um sistema de categorias.

Assim sendo, no processo de análise de conteúdo procurou-se realizar a exploração total e objetiva da informação rigorosa, porquanto após a recolha da informação, seguiram-se as fases consubstanciadas à pré-análise, à exploração do material, inferência e interpretação (Bardin, 2008).

Seguindo os estudos de Bardin (2008) todos os dados recolhidos provenientes das entrevistas e das observações realizadas necessitaram de ser organizados, codificados e categorizados, utilizando-se, posteriormente, como procedimento de tratamento destes dados, as técnicas de análise de conteúdo, baseadas na fragmentação do discurso em unidades.

Na exploração da informação recolhida, procedeu-se à etapa da codificação, seguindo a proposta de Bardin (2008) dividindo o texto em ‘unidades de registo’ e ‘unidades de contexto’ e procedendo posteriormente à sua categorização.

A análise dos dados baseia-se na análise de conteúdo resultante das transcrições totais de 12 entrevistas finais realizadas e dos documentos indicados como essenciais.

O corpus deste estudo sobre o qual se efetuou a análise de conteúdo é constituído pelos inquéritos por questionário, pelas entrevistas realizadas aos professores do 2º ano de escolaridade do 1º CEB e pelas observações realizadas às atividades de expressões artísticas articuladas com outras áreas curriculares.

Passou-se à etapa seguinte, a transcrição das entrevistas. Procurou-se ser fiel e mostrar fidelidade quando se transcreveu tudo o que os entrevistados disseram no decorrer da entrevista. Realizaram-se várias leituras ao texto obtido, procurando estabelecer um primeiro contacto com todos os

documentos e muitas vezes procurando destacar uma ou outra frase ou palavra, tornando-se aos poucos numa leitura mais precisa e minuciosa. Teve-se em consideração todos os itens que compõem o corpus da informação, respeitando assim as regras da não-seletividade e da exclusividade (Bardin, 2008).

Após a recolha da informação, procurou-se encontrar categorias de análise levando em consideração a multiplicidade e a particularidade dos materiais em estudo. Numa primeira etapa fez-se uma seleção dos elementos, procurando isolá-los e, posteriormente, classificaram-se, repartindo-os e impondo uma certa organização ao texto (Bardin, 2008). Seguidamente foi efetuada uma primeira categorização a partir da leitura das entrevistas. Esta etapa teve como objetivo encontrar alguns tópicos previamente definidos, mas também descobrir categorias emergentes que se relacionassem com a problemática inicialmente levantada nesta investigação. Ou seja, a categorização compreende a identificação as diferentes unidades de significado, em determinados fragmentos do texto, e reuni-los em função das relações que apresentam (Gómez, 1995).

A categorização consiste numa “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2008, p. 117). Este autor define “um conjunto de boas categorias” que se agrupam segundo os princípios de “exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade” (p. 113), pois tratam-se de princípios essenciais para validar internamente as categorias.

Seguindo as orientações de Gómez et al. (1999), o processo de categorização pode assegurar a exaustividade de cada categoria e a exatidão mútua, atribuindo cada unidade a uma categoria, resultando um quadro de análise de categorias e subcategorias. Este quadro funciona como um suporte teórico que apoia uma descrição compreensível e coerente, segundo a opinião de Rodrigues (2002).

Desta forma, para a apresentação do tratamento de dados foram realizados quadros com a categorização das respostas dos inquéritos por entrevistas, constituídos por três colunas: na primeira coluna, identificaram-se as categorias e na segunda coluna, as subcategorias. Na terceira coluna apresentaram-se os indicadores com a respetiva codificação, formada por letras e um número, associado à aplicação da respetiva subcategoria.

As categorias selecionadas foram definidas, quer a partir da revisão da literatura, quer a partir dos dados fornecidos pelos entrevistados, emergindo os próprios dados.

Terminada a categorização, e após todos os dados analisados e apresentados, efetuou-se a interpretação dos resultados – inferências. De acordo com Esteves (2006), esta análise de resultados está restrita à procura de respostas.

A última etapa refere-se à análise sistemática e à elaboração do estudo. Após uma seleção de factos e registos, o investigador procederá à análise exaustiva de toda a documentação reunida. Esta análise compreende também a interpretação dos mesmos. Terminada a primeira parte da terceira fase, o pesquisador deverá disponibilizar a informação por ele estudada e analisada aos informantes, de modo a que estes manifestem a sua opinião, uma vez que participaram, deram pistas e sugestões ao investigador acerca do caso estudado (Bardin, 2008).

Yin (2005) destaca quatro técnicas de análise que devem servir de apoio ao investigador durante esta etapa, de modo a facilitar a estrutura da sua análise de dados e a conduzir à “realização de estudos de caso de alta qualidade” (p. 169). São elas: a lógica de adequação ao padrão, em que há uma comparação entre um padrão fundamentalmente empírico com outro baseado na previsão ou hipótese. A construção da explanação, cujo objetivo é analisar e interpretar os dados com a finalidade de desenhar uma exposição com os mesmos dados, que geralmente surge sob a forma de narrativa e apresenta reflexões e interpretações pertinentes. A análise de séries temporais que permite conhecer eventos ao longo do tempo e estabelecer algumas semelhanças (ou não) ou um paralelismo com o caso atual. E, por fim, os modelos lógicos do programa que consistem em comparar episódios empiricamente observados com outros teoricamente previstos.

Por se centrar no estudo de um contexto educativo (escolas do 1º CEB) e dos seus mais diretos interlocutores (professores e crianças), a pesquisa configura-se como sendo uma aproximação ao estudo de caso intrínseco (Stake, 1994, 2007) ou único (Yin, 2005; Bogdan & Biklen, 1994).

3.4.2 O perfil do investigador

Todas as etapas são relevantes e o que em cada uma delas se exige também. Contudo, é pertinente que o investigador reúna algumas aptidões básicas que lhe permitirão obter o que pretende e guiar o método de forma a obter resultados reais.

Torna-se necessário que o investigador tenha a capacidade de elaborar e interpretar questões pertinentes, ser particularmente curioso e questionar todos os aspetos e sujeitos. Esta característica

deverá estar presente não só no início da investigação, mas durante a recolha de dados.

Bogdan e Biklen (1994) descrevem um conjunto de observâncias relativas ao papel e às competências detentoras do investigador. Assinalam que no decorrer do estudo, o investigador realiza um trabalho de campo, devendo constantemente questionar porque é que os factos ocorrem desse modo e não de outro. Ele deverá também ser um bom ouvinte e bom observador, de forma a compilar um número considerável de novas informações e registar todos os movimentos, pensamentos, conversas, atitudes, gestos, entre outros, que possam vir a ser importantes para o estudo. O investigador deverá, por conseguinte, deter uma noção clara do que quer estudar, tendo-a sempre presente durante todo o estudo, de forma a não terminar a sua investigação focalizando a direção de compreensão do caso noutra totalmente oposta à inicial e descurando factos realmente importantes para a questão que o moveu inicialmente. Apesar disso, ele deverá ainda ser capaz de se adaptar a novas questões que surjam a partir da observação, adequá-las e articulá-las com o seu estudo principal.

De facto, o investigador, sendo o principal responsável pela recolha de dados, deverá estar recetivo à descoberta de evidências contrárias e diferentes da sua ideia original e, por isso, deverá tê-las em consideração. Ele deverá ser flexível, caso surjam alterações no decorrer da seleção de dados e tentar encará-las como oportunidades de conhecer um novo assunto.

É a partir de uma hipótese baseada numa teoria ou preocupação que surge o tema a ser compreendido e analisado, não devendo a investigação ser usada para confirmar uma posição pré-concebida. Assim, o investigador deverá também manter-se imparcial a noções preconcebidas.

3.5 SÍNTESE

Ao recorrer ao método de estudo de caso, a seleção do caso e a sua limitação são os primeiros pontos aos quais o investigador tem de se dedicar. Selecionar as fontes de informação e garantir a confidencialidade, anonimato e proteção, será a etapa seguinte.

A sistematização da informação e tratamento da mesma deve ser elaborada ao longo de todo o processo investigativo de modo a facilitar a sua análise. Estes foram os pontos que procurámos ter em consideração durante todo o percurso da investigação, a condução exemplar do caso dá credibilidade e valida a mesma.

Foi nossa opção, realizar esta pesquisa na área da educação, questionando professores e realizando

observações, porque “a investigação em educação é essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos da prática educativa” (Borg & Gall, 1989, p. 4) pressuposto que serve de suporte a toda esta investigação.

Tendo em conta os dados recolhido na pesquisa bibliográfica efetuada, foi possível perceber a contributo das expressões artísticas para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo das crianças. Andrea (2011) no seu estudo sobre a “Pedagogia das expressões artísticas”, refere que “as diferentes expressões artísticas ajudam o indivíduo a estruturar-se, construindo uma imagem de si, que lhe vai permitir exprimir-se e comunicar. Elas desempenham dois importantes papéis: a aquisição de conhecimentos e a expressão/comunicação. Estes papéis são complementares e influenciam-se mutuamente“(p. 57).

A primeira etapa é a fase exploratória. O investigador à medida que vai estudando e analisando os pontos fundamentais da situação, “poderá ir reformulando, adaptando certas questões e abandonando outras que considerava essenciais no início, de estabelecer os contactos iniciais para a entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo” (Lüdke & André, 1986, p. 22). É a partir desta etapa que se constroem as outras.

A elaboração do relatório é a última fase do estudo de caso (Lüdke & André, 1986; Chizzotti, 2000; Yin, 2005). Ela corresponde a uma análise sistemática e à elaboração final do relatório. Após a compilação de um número considerável de factos e registos, o investigador procederá à análise exaustiva de toda a documentação reunida, assim como a interpretação dos mesmos.

No final, dá-se a concretização da elaboração do relatório, ou seja, é um relatório que obedece a determinadas regras, tornando-o fidedigno ao objeto de estudo. O investigador deverá ir fazendo alguns relatórios durante todas as etapas do estudo de caso, de forma a poder concretizar a parte final do estudo.

Estas etapas são determinantes para que o estudo alcance uma boa amplitude e aperfeiçoamento, contudo, “não se completam numa sequência linear, mas se interpolam em vários momentos” (Lüdke & André, 1986, p. 23).

CAPÍTULO IV
AS PRÁTICAS NA ARTICULAÇÃO DAS EXPRESSÕES
ARTÍSTICAS

Nota introdutória

A concretização do estudo empírico desta investigação fez-se através da aplicação de inquéritos por questionário e por entrevistas, como ainda de observações, com o objetivo de conhecer as práticas desenvolvidas na área das Expressões Artísticas. Neste capítulo, procurou-se apresentar os dados recolhidos provenientes dos instrumentos utilizados ao longo da pesquisa, procedendo à sua análise, de acordo com um sistema de codificação a que foram sujeitos.

Numa primeira fase, apresentam-se os dados referentes aos resultados dos questionários realizados aos professores das Escolas Públicas, Privadas e IPSS. Através destes, procurou-se indagar a formação académica e profissional dos professores que lecionavam as Expressões Artísticas no 2º ano de escolaridade do 1º CEB e questionar se as atividades de Expressões Artísticas que promoviam, articulavam-se com as outras áreas curriculares.

De seguida, expõem-se os dados recolhidos através das entrevistas realizadas aos professores. Estes dados representam os indicadores, que revelam quais são as práticas de que os professores se socorrem na articulação das Expressões Artísticas com as outras áreas curriculares.

No final, apresentam-se os resultados e a análise dos dados recolhidos das observações não participantes, realizadas às atividades que os professores do 2º ano do 1º CEB implementaram na área das Expressões Artísticas articuladas com outras áreas curriculares (Português, Matemática, Estudo do Meio).

Foi nosso objetivo que todos os dados apresentados com detalhe e precisão sejam alvo de interpretação e discussão.

Finalizar-se-á este capítulo com a triangulação dos dados recolhidos através destes instrumentos, aplicados a todos os sujeitos participantes. Na prossecução dos objetivos de uma análise descritiva dos dados obtidos, seguiu-se uma discussão suscetível de conduzir a uma resposta às questões de investigação.

4.1 QUESTIONÁRIOS

4.1.1 Apresentação e análise de dados dos questionários

Iniciou-se esta fase com a análise dos dados obtidos nos inquéritos por questionário. Este instrumento, tal como referido anteriormente, teve como objetivo averiguar junto das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, quem lecionava as 4 áreas das Expressões Artísticas, nas turmas do 2º ano ano de escolaridade do 1º CEB, de que forma eram lecionadas e se estas eram articuladas com as outras áreas curriculares.

O questionário foi distribuído e recolhido por via eletrónica durante o mês de junho de 2015. Foram enviados 150 emails, com o link do questionário associado, para as escolas do 1º CEB do concelho de Lisboa, solicitando a colaboração e a resposta ao questionário, das quais obtivemos 47 respostas válidas. Neste grupo de questionários validados, 25 tiveram origem em Escolas Públicas, 10 em IPSS e 12 nas Escolas Privadas.

As questões fechadas obedeceram a um tratamento quantitativo, na vertente da estatística descritiva, por questão e por grupo de questões, sobre quem lecionava cada uma das áreas das Expressões Artísticas – Expressão e Educação Físico-Motora, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Dramática e Expressão e Educação Plástica e se o realizavam de uma forma integrada com as outras áreas do currículo.

Os professores das Escolas Públicas foram questionados sobre quem leciona as Expressões Artísticas.

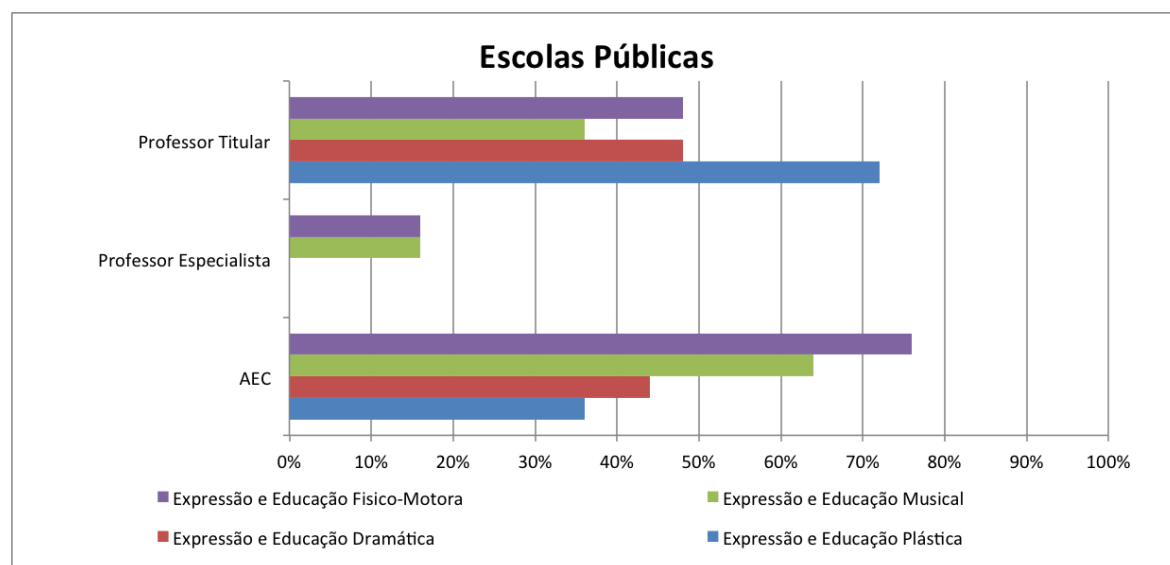


Figura 4. 1 - Quem leciona as Expressões Artísticas nas Escolas Públicas

Conforme se pode observar na Figura 4.1, nas Escolas Públicas, a implementação das Expressões Artísticas está na sua maioria, sob a responsabilidade do professor titular e das AEC. A área de Expressões Artísticas que os professores titulares realizam, numa percentagem mais elevada, é a Expressão e Educação Plástica (72%), seguida da Expressão e Educação Dramática (48%) e da Expressão e Educação Físico-Motora (48%) e, por fim, a Expressão e Educação Musical (34%).

Percebemos também, que a representação dos professores especialistas é muito reduzida ou mesmo inexistente na área da Expressão e Educação Dramática e da Expressão e Educação Plástica. O nível de participação destes especialistas é muito reduzido nestas escolas, registando-se apenas uma pequena percentagem (16%) que atua no domínio da Expressão e Educação Musical e da Expressão e Educação Físico-Motora.

Os professores das AEC que colaboram com as escolas Públicas na implementação das Expressões Artísticas, trabalham mais a área da Expressão e Educação Físico-Motora (76%), depois a Expressão e Educação Musical (64%), seguida da Expressão e Educação Dramática (44%) e, por último, a Expressão e Educação Plástica (36%).

Podemos perceber que a Expressão Educação Físico-Motora (76%) e a Expressão e Educação Musical (64%), sendo as áreas em que percentualmente os professores das AEC mais lecionam,

não deixam de ser trabalhadas pelos professores titulares. Sublinha-se que a Expressão e Educação Plástica (72%) é a área das Expressões Artísticas mais desenvolvida pelos professores titulares.

Foi nossa intenção questionar os professores das Escolas Públicas sobre a forma como são lecionadas as Expressões Artísticas.

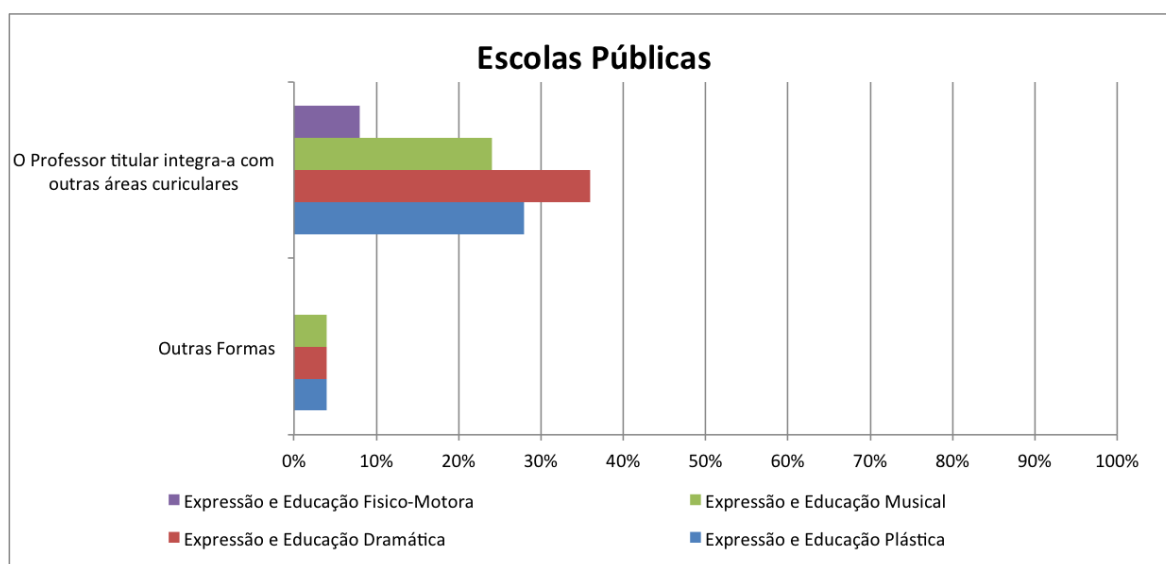


Figura 4. 2 - De que forma as Expressões Artísticas são lecionadas nas Escola Públicas

Ao observarmos o gráfico da Figura 4.2, verifica-se que nas Escolas Públicas, as Expressões Artísticas são integradas pelo professor titular com as outras áreas curriculares, destacando-se a Expressão e Educação Dramática (36%), a Expressão e Educação Plástica (28%) e logo de seguida a Expressão e Educação Musical com (27%) e numa escala menor surge a Expressão e Educação Físico-Motora (9%).

Os professores titulares dizem que recorrem a outras formas para lecionarem as Expressões Artísticas, nomeadamente a Expressão e Educação Dramática, a Expressão e Educação Plástica e da Expressão e Educação Musical, mas não referem de que forma.

Verificamos também, que as Expressões Artísticas que são integradas com outras áreas curriculares pelos professores titulares, numa percentagem mais expressiva, são as mesmas que são lecionadas de outras formas, ou seja, são as áreas de eleição por parte destes professores.

Foram inquiridos os professores das IPSS, sobre quem leciona as Expressões Artísticas.

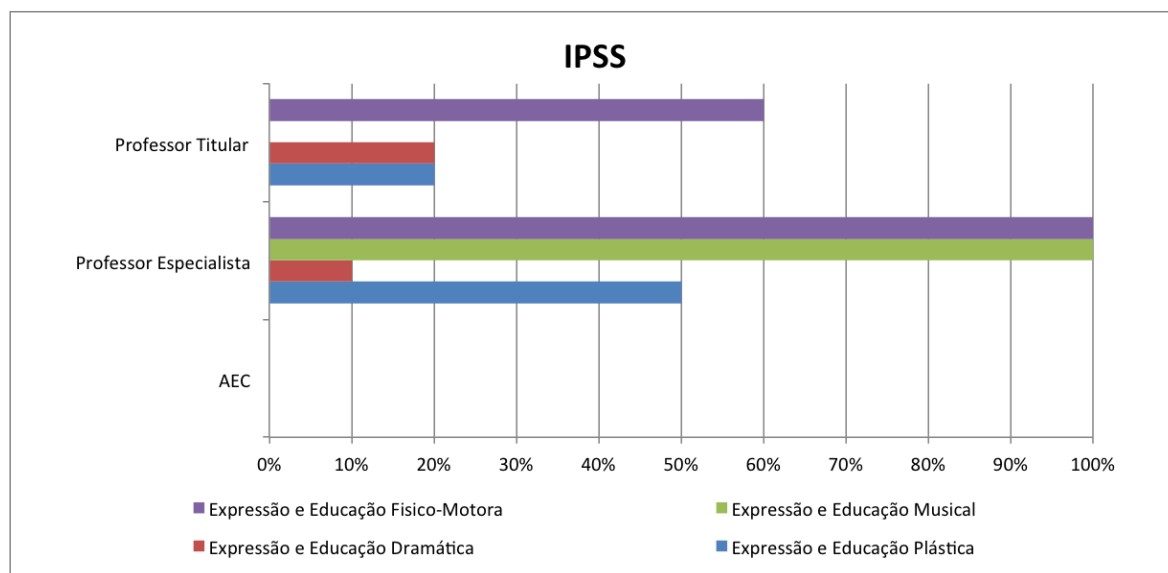


Figura 4. 3 - Quem leciona as Expressões Artísticas nas IPSS

Ao analisarmos a Figura 4.3, observa-se que nas IPSS, os professores especialistas têm uma forte participação no desenvolvimento das atividades de Expressões Artísticas, lecionando a totalidade das aulas de Expressão e Educação Musical (100%) e Expressão e Educação Físico-Motora (100%) e trabalhando também a Expressão e Educação Plástica (50%), surge ainda numa abordagem menor a Expressão e Educação Dramática (10%).

Paralelamente, os professores titulares também desenvolvem atividades nestas áreas de Expressões Artísticas, com maior incidência na Expressão e Educação Físico-Motora (60%), seguida da Expressão e Educação Plástica e da Expressão e Educação Dramática, ambas com a mesma abordagem (20%). A Expressão e Educação Musical, não é trabalhada, pois estes professores não a mencionam, ficando esta área inteiramente a cargo dos professores especialistas.

A junção da abordagem dos professores titulares com os professores especialistas na área da Expressão e Educação Dramática é pouco explorada, uma vez que, as outras áreas de Expressões Artísticas ultrapassam esta área, sendo trabalhadas numa percentagem mais elevada.

As AEC não desenvolvem atividades de Expressões Artísticas nas IPSS.

Os professores titulares das IPSS, responderam de que forma lecionam as Expressões Artísticas.

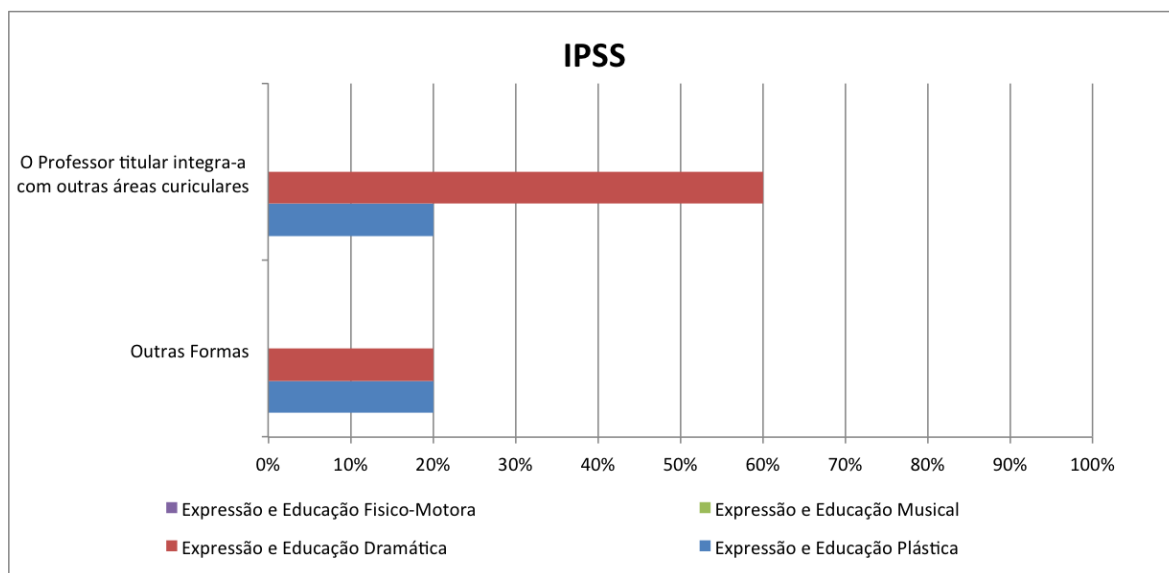


Figura 4. 4 - De que forma as Expressões Artísticas são lecionadas nas IPSS

Da leitura realizada à Figura 4.4, percebemos que os professores titulares integram com outras áreas curriculares, a área da Expressão e Educação Dramática (60%) e a Expressão e Educação Plástica (20%).

Os professores titulares referiram que lecionavam a Expressão e Educação Dramática e a Expressão e Educação Plástica de outras formas, ambas com a mesma percentagem (20%).

Constatamos que a Expressão e Educação Físico-Motora e a Expressão e Educação Musical não são integradas com outras áreas curriculares, nem lecionadas de outras formas, deste modo, os professores titulares não proporcionam o desenvolvimento destas áreas junto dos seus alunos.

Os professores das Escolas Privadas foram igualmente questionados sobre quem leciona as Expressões Artísticas.

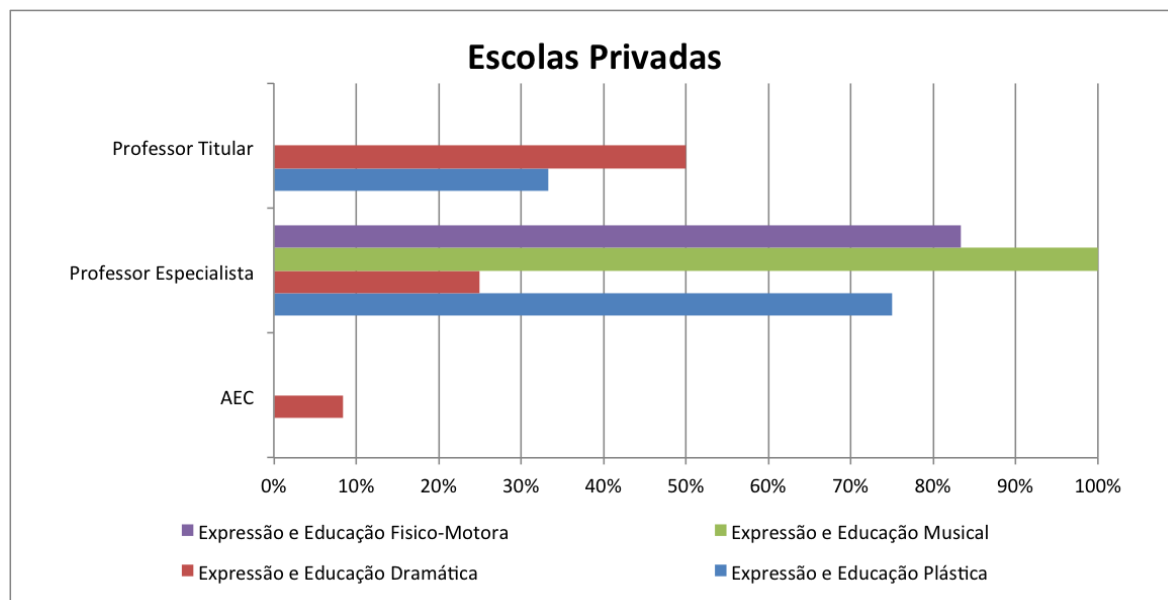


Figura 4. 5 - Quem leciona as Expressões Artísticas nas Escolas Privadas

Do conjunto das respostas obtidas dos 12 professores das Escolas Privadas, sobre quem leciona as Expressões Artísticas nestas instituições, os resultados apresentados na Figura 4.5 mostram que, nestes estabelecimentos de ensino, os professores titulares apenas lecionam a Expressão e Educação Dramática (50%) e, em menor percentagem a Expressão e Educação Plástica (32%), ficando desta forma os seus alunos privados das outras áreas de Expressões Artísticas.

Os professores especialistas lecionam numa percentagem mais elevada as quatro áreas das Expressões Artísticas. Estes professores especialistas são os únicos a lecionarem a Expressão e Educação Musical (100%), assim como a Expressão e Educação Físico-Motora (83%). Abordam também a Expressão e Educação Plástica (75%) e a Expressão e Educação Dramática (25%).

As atividades de Expressão e Educação Musical e de Expressão e Educação Físico-Motora ficam limitadas à área de atuação dos professores especialistas.

As AEC lecionam somente a Expressão e Educação Dramática (8%).

Estes professores das Escolas Privadas também responderam às questões sobre a forma como são lecionadas as Expressões Artísticas.

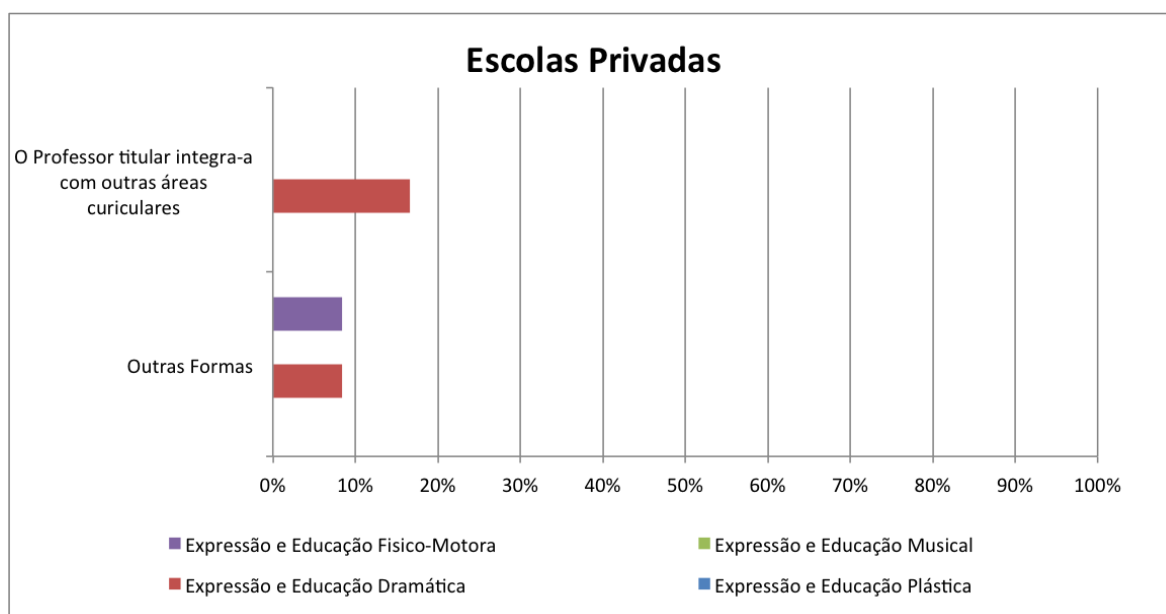


Figura 4. 6 - De que forma as Expressões Artísticas são lecionadas nas Escolas Privadas

Nas Escolas Privadas os professores titulares integram apenas a Expressão e Educação Dramática (18%) com outras áreas curriculares. A Expressão e Educação Dramática e a Expressão e Educação Físico-Motora, ambas com 9%, são lecionadas de outras formas. Observa-se assim a pouca expressividade que as Expressões Artísticas apresentam na integração com outras áreas curriculares.

4.2 ENTREVISTAS

As entrevistas foram um elemento muito importante no nosso estudo, uma vez que as questões formuladas levaram à recolha de informação sobre a implementação das expressões artísticas e respetiva articulação com as outras áreas curriculares, através das quais foi possível “consolidar as respostas obtidas nos inquéritos” (Bell, 1997, p. 137).

O tratamento desta informação foi feito através do processo de análise de conteúdo, que consistiu na leitura das entrevistas, seguida da codificação (salientar, classificar, agregar e categorizar) dos elementos da entrevista, e no apuramento de unidades de registo, tema por tema, através do estabelecimento de categorias e subcategorias. Os dados obtidos foram classificados seguindo a ordem pela qual aparecem nomeados, durante o decorrer da investigação, sendo realizada uma

narrativa descritiva e interpretativa de cada unidade, descrevendo e interpretando os dados, em consonância com os objetivos definidos para este estudo.

Para Bardin (2008), o processo de categorização consiste numa:

operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise conteúdo) sob um título genérico, agrupamento efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (p. 117).

A recolha de dados da entrevista foi orientada pelas sugestões de Quivy e Campenhoudt (1998) sobre o padrão de pessoas que podem ser interlocutores válidos. Tendo em conta que todos os respondentes ao questionário afirmaram que lecionavam uma ou várias áreas das Expressões Artísticas - Plástica, Dramática, Musical ou Físico-Motora, e de forma integrada com as outras áreas das curriculares, selecionaram-se, por conveniência, 12 professores que responderam ao questionário e mostraram disponibilidade para colaborar neste estudo. Foi também importante garantir que estes professores estavam distribuídos por diversos estabelecimentos de ensino Público, Privado ou IPSS, no 1º CEB.

A partir da análise de conteúdo das entrevistas identificámos quatro núcleos temáticos ou categorias:

- Perfil académico e profissional dos entrevistados;
- A dimensão das expressões artísticas no currículo do 1º CEB;
- Inter-relação das expressões artísticas com as diferentes áreas curriculares;
- Práticas para a integração das expressões artísticas no plano curricular.

4.2.1 Apresentação e análise de dados

Considerando o número limitado de entrevistas realizadas (12), foi realizado um estudo de natureza qualitativa sobre o discurso produzido pelos entrevistados, dentro do processo de categorização, tendo em conta as recomendações de Lüdke e André (1986):

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (p. 49).

Na descrição da análise e interpretação realizadas, incluímos também a transcrição de algumas citações que ilustram as opiniões e ideias expressas pelos entrevistados. Foi também elaborada uma grelha-síntese com referência às unidades de registo identificadas em cada parágrafo da entrevista.

Os métodos e as técnicas utilizadas mostraram-se adequadas de produzir resultados de grande significado para a discussão sobre a didática das expressões artísticas.

4.2.2 Perfil académico e profissional dos participantes.

O grupo que participou nas entrevistas era constituído por 12 professores titulares do 1º CEB. Pretendeu-se conhecer a sua formação académica e indagar sobre os seus anos de serviço que estes interlocutores dedicavam ao Ensino Básico, de forma a possibilitar desenhar o perfil de formação destes professores incluídos no estudo. Surgiram assim, duas subcategorias – a formação académica e o tempo de serviço.

Relativamente às habilitações académicas, apresentamos a síntese desses dados na Tabela 4.1.

Tabela 4. 1 – Habilitação académica

Habilitação académica	Número de docentes	Percentagem
Licenciatura	5	42%
Mestrado	7	58%
Total	12	100%

A análise dos dados indica que a totalidade dos participantes que lecionam no 1º Ciclo do Ensino Básico tem um curso superior, com 58% licenciados e os restantes 42% com o mestrado.

Sobre o tempo de serviço de cada um dos entrevistados, conforme mostra a Tabela 4.2, registámos que este variava entre 1 e os 29 anos, o que revela a presença de várias gerações e, por consequência, formações diferentes.

Tabela 4. 2 - Tempo de serviço

Tempo de serviço	Número de docentes	Porcentagem
Inferior a 5 anos	5	41,7%
Entre 5 a 10 anos	4	33,3%
Entre 10 a 15 anos	1	8,3%
Entre 15 a 20 anos	1	8,3%
Entre 20 a 25 anos	-	-
Entre 25 a 30 anos	1	8,3%
Total	12	100%

Assim, podemos perceber que a maioria dos docentes tem já uma vasta experiência profissional, com mais de 5 anos de serviço (58,2%).

4.2.3 A dimensão das Expressões Artísticas no currículo do 1º CEB

A dimensão das expressões artísticas no currículo do 1º CEB atravessaram todas as entrevistas, tendo sido abordada no âmbito da aprendizagem e do plano curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A área das Expressões Artísticas é parte integrante do CNEB, da qual fazem parte a Expressão e Educação Físico-Motora, Expressão e Educação Dramática, Expressão e Educação Musical e Expressão e Educação Plástica. Cada uma delas apresenta as diretrizes do seu domínio disciplinar, englobando, também, blocos de aprendizagem, orientações pedagógicas e atividades para o desenvolvimento das suas práticas educativas.

Neste sentido, a segunda questão da nossa entrevista tinha como objetivo conhecer o ponto de vista dos professores titulares sobre a área das expressões artísticas no currículo do 1º CEB.

Ao analisarmos os comentários tecidos por estes interlocutores, em relação ao domínio das expressões artísticas no currículo do 1º CEB, foi possível estabelecer duas subcategorias – Importância das Expressões Artísticas no currículo do 1º CEB (A1) e o Currículo do 1º CEB (A2).

Em cada uma das subcategorias identificaram-se alguns indicadores, que se transcrevem e apresentam de forma sintetizada na Tabela 4.3.

Tabela 4. 3- A dimensão das Expressões Artísticas no currículo do 1º CEB

Categoria A	Subcategorias	Indicadores
As Expressões Artísticas no Currículo do 1º CEB	(A1) Importância das Expressões Artísticas no currículo do 1º CEB	<p>(A.1.A) “(...) tentamos que sejam os professores especialistas a realizar essas atividades, uma vez que nós temos metas, programas e conteúdos para cumprir” “...acabamos por não valorizar essas áreas, apesar de na matriz curricular do 1º Ciclo estarem contempladas 3h semanais na área das Expressões, verifico que isso por vezes não se concretiza.”</p> <p>(A.1.B) “Apesar de as expressões fazerem parte da matriz curricular do 1º Ciclo, a escola não cumpre com todo o rigor, dando prioridade a outras disciplinas.”</p> <p>(A.1.C) “(...) as expressões acabam por ficar assim um pouco esquecidas, tanto pelos professores como pelo currículo.”</p> <p>(A.1.D) “As horas que estão definidas na matriz curricular do 1º CEB, são poucas e na maioria dos casos, não são uma prioridade dos professores titulares.”</p> <p>(A.1.E) “A área das expressões é uma área que o currículo contempla de forma superficial”.</p> <p>(A.1.F) “(...) extensão do currículo ou programa escolar destinado ao Português, Matemática e Estudo do Meio. /Os docentes afirmam que esta área tem perdido importância no currículo.”</p> <p>(A.1.G) “(...) as expressões artísticas têm feito parte dos documentos legislativos do sistema educativo. Com um modelo de ensino onde as expressões artísticas permanecem como a última prioridade no plano de estudos e vistas como complementos de formação, na maioria dos casos dispensável.”</p> <p>(A.1.H) “O CEB valoriza pouco a área das expressões, esta é uma área fundamental para o desenvolvimento do aluno e para a motivação para as aprendizagens.”</p> <p>(A.1.I) “Na escola como temos atividades extracurriculares, estas acabam por compensar o número de horas insuficientes que o currículo tem”. “...este não contempla no programa o número de horas suficiente”. “... no currículo estão contempladas 3 horas de expressão, são essas 3 horas que os alunos têm, mais o trabalho desenvolvido por mim em sala de aula.”</p> <p>(A.1.J) “(...) o currículo de Português, Matemática e Estudo do Meio é muito extenso, reservando pouco tempo para a área das expressões” (...) o facto de ter uma carga horária menor já desvaloriza, já não é trabalhado de uma forma tão intensa.”</p> <p>(A.1.K) “(...) não é dada a devida importância, apesar de algumas escolas implementarem a área das expressões por professores especializados, sendo consideradas atividades extracurriculares.”</p> <p>(A.1.L) “(...) considero que em traços gerais as expressões artísticas não são valorizadas e muito pouco trabalhadas, talvez devido ao próprio sistema de ensino que desvaloriza um pouco essa área” (...) insistimos um pouco mais no Português, Matemática e Estudo do Meio e desvalorizamos um pouco as expressões artísticas.”</p>
	(A2) O Currículo do 1º CEB	<p>(A.2.A) “O currículo é um instrumento fundamental para a planificação das atividades.”</p> <p>(A.2.B) “O CEB tem como objetivo garantir que os alunos adquiram conhecimentos.”</p> <p>(A.2.C) “O CEB é determinante na relação entre os objetivos e os conteúdos.”</p> <p>(A.2.D) “(...) ao nível do currículo não é reconhecido a importância das expressões artísticas.”</p> <p>(A.2.E) “O CEB permite uma articulação curricular a partir da matriz curricular.”</p> <p>(A.2.F) “(...) os professores são elementos essenciais no desenvolvimento do currículo.”</p> <p>(A.2.G) “(...) os alunos desenvolvem competências.”</p> <p>(A.2.H) “O CEB define a carga horária das diferentes áreas curriculares.”</p> <p>(A.2.I) “O CEB é um contributo para a aprendizagem dos alunos.”</p> <p>(A.2.J) “(...) são os professores que fazem a diferença no CEB.”</p> <p>(A.2.K) “O professor é o gestor do currículo.”</p> <p>(A.2.L) “O CEB é determinante para o processo ensino/aprendizagem.”</p>

4.2.3.1 A importância das Expressões Artísticas no currículo do 1º CEB

Sobre a importância das Expressões Artísticas no currículo, a maioria dos professores titulares considerou que, apesar destas fazerem parte da matriz curricular do 1º CEB, não as consideravam uma prioridade no processo de formação dos alunos do 1ºCEB.

“Apesar de as expressões fazerem parte da matriz curricular do 1º Ciclo, a escola não cumpre com todo o rigor, dando prioridade a outras disciplinas.” (A.1.B)

“(…) o currículo de Português, Matemática e Estudo do Meio é muito extenso, reservando pouco tempo para a área das expressões.” (A.1.J)

Reconhecendo que fazem parte da matriz curricular do 1º CEB, com uma carga horária de 3h semanais, alguns entrevistados abordaram o tema da carga horária destinada a esta disciplina, considerando-a insuficiente e desvalorizando a sua importância no currículo.

“As horas que estão definidas na matriz curricular do 1º CEB são poucas e na maioria dos casos, não são uma prioridade dos professores titulares.” (A.1.D)

“(…) o facto de ter uma carga horária menor já desvaloriza, já não é trabalhado de uma forma tão intensa.” (A.1.J)

A partir destes relatos, constata-se que estes professores não atribuem um lugar de destaque às expressões artísticas no currículo do 1º CEB, sendo estas abordadas de uma forma superficial e pouco valorizadas, com a atribuição de uma carga horária escassa. Contudo o “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Específicas” (2001) é revelador da importância atribuída à educação artística:

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive (p. 149).

As Expressões Artísticas fazem do currículo do 1º CEB – Expressão e Educação Plástica, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Dramática e Expressão e Educação Físico-Motora –, que reforça a importância das atividades de Expressões Artísticas na formação destes alunos, propondo que estas sejam ministradas de uma forma integrada pelo professor titular, assistido ou não por professores especialistas.

Também o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, conhecido como o Decreto-Lei da educação artística, estabelece as bases gerais da organização da educação artística em todos os níveis escolares, desenvolvendo os princípios contidos na Lei de Bases do Sistema Educativo. Assim sendo, esta deve ser ministrada, segundo o disposto no artigo 10º, “no 1º Ciclo do ensino básico, sendo parte integrante do currículo, será dada pelo professor do ensino regular em parceria com um professor especializado sempre que possível e com a ajuda dos Pais e Encarregados de Educação”.

Todavia, esta orientação nem sempre é assumida por muitos dos entrevistados.

“(…) não é dada a devida importância, apesar de algumas escolas implementarem a área das expressões por professores especializados, sendo consideradas atividades extracurriculares.”

(A.1.K)

Conforme descreve o CNEB (2001), cabe ao professor implementar e desenvolver atividades de expressões artísticas, com vista ao desenvolvimento destas competências. Nestas orientações, está mencionado que “ao longo da educação básica, o aluno deve ter oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas e, simultaneamente, ao fortalecimento da sua identidade pessoal e social” (p. 150).

Sobre a forma como o CNEB enquadra as expressões artísticas ao nível das competências essenciais, a maioria dos docentes reconhece que as Expressões Artísticas são pouco exploradas, atribuindo a responsabilidade ao próprio currículo e/ou sistema de ensino, que não incentivam o desenvolvimento destas áreas.

“A área das expressões é uma área que o currículo contempla de forma superficial.”

(A.1.E)

“(…) considero que em traços gerais as expressões artísticas não são valorizadas e muito pouco trabalhadas, talvez devido ao próprio sistema de ensino que desvaloriza um pouco essa área” (A.1.L)

Apesar das expressões artísticas estarem contempladas no currículo, e apontarem explicitamente para a sua integração com as outras áreas disciplinares, muitos dos professores titulares entrevistados remetem para os professores especialistas essas práticas.

“(…) tentamos que sejam os professores especialistas a realizar essas atividades, uma vez que nós temos metas, programas e conteúdos para cumprir (...) acabamos por não valorizar essas áreas, apesar de na matriz curricular do 1º Ciclo estarem contempladas 3h semanais na área das Expressões, verifico que isso por vezes não se concretiza” (A.1.A).

Estes testemunhos dos professores sobre a forma como gerem o currículo é revelado por Alonso (2002), que afirma:

No 1º Ciclo do ensino básico, em que o(a) professor(a) tem nas suas mãos a possibilidade de uma gestão integrada do currículo, esta fragmentação persiste na forma desarticulada e descontextualizada de trabalhar as diferentes áreas, sem um sentido e finalidade comum, e na hierarquia do conhecimento que se estabelece no currículo, dando prioridade às chamadas áreas académicas em detrimento das áreas artísticas, tecnológicas e motoras, limitando a formação global dos alunos (p. 63).

4.2.3.2 O currículo do 1º CEB

A partir dos comentários tecidos ao CEB no domínio das expressões artísticas, interessava saber a posição destes professores face a este documento orientador que expressa os conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos neste nível de escolaridade.

De acordo com Alonso (1994) o currículo é um

projeto integrado e global de cultura (aprendizagens a realizar) e de formação (capacidades a desenvolver) que fundamenta, articula e orienta as decisões sobre a intervenção pedagógica nas escolas, com o fim de permitir uma mediação educativa de qualidade para todos os alunos (p. 18).

Os professores entrevistados são unânimes em relação ao currículo de 1º CEB, considerando que este é um documento indispensável para contextualizar as suas práticas, com autonomia e flexibilidade, criando as condições para melhor ensinar e potenciar melhores aprendizagens para todos.

“O CEB tem como objetivo garantir que os alunos adquiram conhecimentos.” (A.2.B)

“(…) os alunos desenvolvem competências.” (A.2.G)

“O CEB é um contributo para a aprendizagem dos alunos” (A.2.I).

Segundo alguns entrevistados o currículo está associado quer aos objetivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, quer aos conteúdos, experiências ou processos de aprendizagem.

“(…) é determinante na relação entre os objetivos e os conteúdos.” (A.2.C)

“O CEB é determinante para o processo ensino/aprendizagem.” (A.2.L)

Do conjunto de comentários produzidos sobre o CNEB, foi possível registrar que estes professores entendem o currículo como um plano prévio ao ensino e aprendizagem, que contempla as interações e experiências de aprendizagem, constituindo assim um “plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos” (Ribeiro, 1990, p. 17).

Na sequência da abordagem do CEB, alguns dos intervenientes mencionaram o papel que os professores desempenham na interpretação e desenvolvimento do currículo, de modo a criarem as condições adequadas para que todos os alunos aprendam.

“(...) são os professores que fazem a diferença no CEB”. (A.2.J)

“O professor é o gestor do currículo”. (A.2.K)

No decorrer das entrevistas, registámos que estes professores interiorizaram as orientações propostas no currículo, entendendo-o como o “conjunto de experiências educativas que engloba todas as atividades de aprendizagem proporcionadas pela escola, quer elas resultem de intenções ou propósitos explícitos, quer decorram da própria organização e ingredientes da vida escolar na sua multiplicidade” (Ribeiro, 1990, p. 14).

4.2.4 Inter-relação das áreas curriculares com as Expressões Artísticas

No que diz respeito à inter-relação das expressões artísticas com as diferentes áreas curriculares, tentámos averiguar se os professores, durante as suas práticas pedagógicas, recorriam à área das expressões artísticas, como meio interdisciplinar na abordagem dos conteúdos de outras áreas curriculares (Português, Matemática, Estudo do Meio).

Na Tabela 4.4. sobre a inter-relação das áreas curriculares com as Expressões Artísticas, estão delimitados os aspetos relativos ao contributo das Expressões Artísticas integradas no currículo e da sua relação com outras áreas do conhecimento. Nesta sequência, considerámos a categoria de análise (B) e três subcategorias – Expressões artísticas articuladas com as diferentes áreas curriculares (B1) Processo ensino aprendizagem (B2) e Interdisciplinaridade (B3)

Tabela 4. 4- Inter-relação das áreas curriculares com as Expressões Artísticas

Categoria B	Subcategoria	Indicadores
Inter-relação das áreas curriculares com as Expressões Artísticas	(B1) Expressões Artísticas articuladas com as diferentes áreas curriculares	<p>(B.1.A) “Expressão Musical e Expressão Dramática.”</p> <p>(B.1.B) “Expressão Plástica, Expressão Físico Motora.”</p> <p>(B.1.C) “Utilizo mais a Expressão Plástica, ... recorro muito à Expressão Musical. A Expressão Motora utilizo pouco. Por vezes recorro à Expressão Dramática.”</p> <p>(B.1.D) “(...) a Expressão Plástica, Expressão Dramática e Expressão Musical.”</p> <p>(B.1.E) “(...) Expressão Plástica, Expressão Dramática.”</p> <p>(B.1.F) “(...) Expressão Plástica e Expressão Dramática.”</p> <p>(B.1.G) “(...) Expressão Plástica e a Expressão Dramática.”</p> <p>(B.1.H) “(...) Expressão Musical e Expressão Dramática.”</p> <p>(B.1.I) “(...) a Expressão Musical, a Expressão Dramática e Expressão Físico Motora.”</p> <p>(B.1.J) “(...) Expressão Plástica, Expressão Dramática e Expressão Musical.”</p> <p>(B.1.K) “(...) Expressão Plástica e Expressão Dramática.”</p> <p>(B.1.L) “(...) Expressão Plástica e Expressão Dramática.”</p>
	(B2) Processo ensino aprendizagem	<p>(B.2.A) “(...) é importante nesta idade trabalhar a área das expressões, eles têm que desenvolver não só as capacidades motoras, as capacidade intelectuais no sentido de realizarem aprendizagem de novos conteúdos. São muito importantes para fomentar a organização, a atenção e a concentração no aluno.”</p> <p>(B.2.B) “Adquirem os conhecimentos praticando, pois existe uma maior envolvimento na prática pedagógica”. “... habitualmente dou várias aulas recorrendo à área das Expressões, pois estas permitem desenvolver a criatividade, a motricidade, a destreza manual e melhorar a atenção/concentração”. “... os alunos aprendem melhor através das Expressões, seja a Expressão Plástica, Expressão Musical, Expressão Dramática ou Expressão Físico-Motora.”</p> <p>(B.2.C) “(...) torna os conteúdos menos expositivos e os alunos imprimem dinamismo nas atividades. Ajuda a desenvolver capacidades de concentração, relaxamento e consolidação de conhecimentos. São áreas indispensáveis a vários níveis, no desenvolvimento social, pessoal, afetivo. Influenciam o modo como se aprende, como se comunica e como se vive o dia a dia. “</p> <p>(B.2.D) “(...) inclui as Expressões nas áreas do Português, da Matemática e Estudo do Meio, porque ajuda e facilita a aprendizagem de determinados conteúdos. Quando se recorre às Expressões, os alunos conseguem mais facilmente adquirir as competências, porque está mais próximo deles, é mais físico, é mais emocional, eles podem expressar-se de diversas formas, na área do Português, Matemática e Estudo do Meio. Há situações que são tão abstratas, que quando eles observam no concreto, conseguem perceber melhor, acaba por ser mais fácil eles adquirirem o conhecimento. A aprendizagem é realizada de uma forma lúdica e apelativa.” (...) são essenciais para a expressão pessoal (física, emocional, racional, imaginativa...), social e cultural do aluno.”</p> <p>(B.2.E) “(...) é uma medida de suporte, os alunos acima de tudo têm de estar apaixonados por aquilo que estão a aprender e não há melhor forma de se apaixonarem do que nos relacionarmos e a expressão é uma maneira de nos relacionarmos com aquilo que aprendemos.” “(...) os conteúdos e as aulas que são muito teóricas acabam por ser muito monótonos, portanto incluir as Expressões no ensino, por um lado é cativar as crianças e por outro é ajudá-las a relacionarem-se consigo próprias, com os outros e com os conhecimentos que vamos lecionando.”</p> <p>(B.2.F) “ Os docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico reconhecem a importância e os múltiplos papéis das artes/expressões artísticas no desenvolvimento global de todos os alunos, nomeadamente no desenvolvimento cognitivo, motor, pessoal, social, emocional, na motivação e reforço das aprendizagens.”</p> <p>(B.2.G) “As expressões artísticas contribuem para trabalhar as outras áreas, mas com uma grande vantagem, estimulam e motivam muito mais os alunos, contribuindo desta forma para o seu desenvolvimento e aprendizagem.”</p> <p>(B.2.H) “A área das expressões artísticas é extremamente importante na motivação para as aprendizagens de conteúdos de outras áreas. A ludicidade que é intrínseca às expressões artísticas favorece a aprendizagem de conteúdos mais monótonos e teóricos.” “(...) devo cativar os alunos de uma forma mais apelativa, mais lúdica, considerando o fator surpresa, o sair da rotina acho que é muito importante. A apreensão dos conhecimentos é feita de uma forma diferente, ou seja, não são simples ouvintes, mas sim, participam na atividade e daí a aquisição dos conhecimentos ser mais sólida.”</p>

		<p>(B.2.I) “As Expressões permitem desenvolver a autonomia, a integração social, a comunicação, a expressividade, criatividade, motricidade e autoconfiança, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio-afetivo das crianças.”</p> <p>“(…) quando os alunos têm atividades de expressões artísticas, acabam por estar mais motivados, existe uma motivação extra, estão mais concentrados e isso influencia a forma como vão encarar a atividade, tornando as aprendizagens mais significativas.”</p> <p>(B.2.J) “Através das Expressões Artísticas, as aprendizagens tornam-se mais motivadoras e interessantes, permitindo aos alunos aquisição de conhecimentos de forma lúdica, desta forma, aprender melhor os conteúdos noutras disciplinas.”</p> <p>(B.2.K) “As expressões podem desenvolver competências na criança muito importantes para o seu desenvolvimento a todos os níveis. Podem ajudar não só no desenvolvimento das suas capacidades motoras, mas também cognitivas no que diz respeito à aprendizagem e melhorar a sua autoestima.”</p> <p>(B.2.L) “(…) um conteúdo pode ser abordado de uma forma mais lúdica recorrendo às Expressões Artísticas, seja ela Expressão Plástica, Dramática, Musical ou Físico-Motora, tornando-a mais apelativa e cativante, contribuindo assim para uma aprendizagem mais significativa. As Expressões Artísticas são áreas potencializadoras do desenvolvimento equilibrado e harmonioso da criança, desenvolvem a atenção e concentração, a destreza físico-motora.”</p>
(B3) Inter disciplinaridade		<p>(B.3.A) “Considero que a articulação entre disciplinas - a interdisciplinaridade – deve ser fomentada, dando à criança a dimensão global do que é, ou pode ser, a escola. As áreas não são estanques, devendo, em conjunto, contribuir para a formação integral dos alunos.”</p> <p>(B.3.B) “(…) recorro mais à área de Expressão Musical no Português e à Expressão Físico-Motora na Matemática e Estudo do Meio.”</p> <p>(B.3.C) “... dramatização, no contexto de textos lidos por mim e depois por eles com as personagens delineadas. Trabalhamos um texto e depois vamos ilustrá-lo, ou abordamos um conhecimento do estudo do meio e depois vamos partir para a prática. Nas experiências do Estudo do Meio também há um manuseamento dos materiais que depois também facilmente consegue-se fazer a ligação à Expressão Plástica.”</p> <p>(B.3.D) “(…) para os alunos conseguirem memorizar determinado conteúdo... introduzindo uma lengalenga, é mais produtivo, porque através da lengalenga, eles conseguem alcançar os objetivos muito mais facilmente.” “... peço-lhes para ilustrarem um poema ou para ilustrarem uma expressão escrita que eles fizeram.”</p> <p>(B.3.E) “(…) as expressões artísticas são uma área à qual dou algum destaque, procuro ter um tempo estipulado para desenvolver a interdisciplinaridade com as outras áreas curriculares.”</p> <p>(B.3.F) “(…) os alunos fazem um exercício caligráfico e ilustram o exercício de acordo com o tema do texto; quando conto uma história, eles têm que a dinamizar e representar.” “(…) os alunos têm vários instrumentos e quando chegamos ao ponto final, tocam os ferrinhos, no ponto de exclamação os que têm pandeireta tocam pandeireta e vão tocando de acordo com sinais de pontuação e os respetivos instrumentos.”</p> <p>(B.3.G) “Ao abordar o tema das frações, tenho um material com o qual os alunos têm de construir, cortar, colar, têm que encadear o raciocínio para chegar ao resultado pretendido, nesse momento recorro à Expressão Plástica; quando estamos a ler poemas, eu costumo dizer agora é a cantar, agora é a dizer mais alto, agora a dizer mais baixo, recorrendo à Expressão Musical.”</p> <p>(B.3.H) “(…) “Através da Expressão Físico-Motora, abordo a área da Matemática, ao fazer a contagem de objetos, como: bolas, cones, os sentidos, a orientação espacial. No Estudo do Meio faço jogos com os alunos, alusivos ao tema em questão.”</p> <p>(B.3.I) “(…) oferecemos aos alunos horas de expressão, uma hora de Expressão Musical, uma hora de Expressão Física e uma hora de Expressão Plástica, acho que acaba por ser enriquecedor para os alunos, depois na sala de aula também completo com atividades, fazendo interdisciplinaridade com as outras áreas.”</p> <p>(B.3.J) “Utilizo Expressão Musical e a Expressão Dramática para dramatizarem textos de Português, para criarem rimas, recitarem poesias, fazerem entoações, pausas corretas; quando fazem uma interpretação de um texto ou quando fazem uma cópia, e pedimos para fazerem um desenho, porque é uma forma de percebermos qual foi a ideia principal que retiveram, uma vez que as personagens nem sempre aparecem como imagens.</p> <p>(B.3.K) “(…) começo pela Expressão Plástica como ponto de partida para chegarem ao conteúdo, outras vezes faço ao contrário, dou primeiro o conteúdo e depois peço que o transfo transformem em algo recorrendo às Expressões. Artísticas.”</p> <p>(B.3.L) “(…) ao introduzir os sólidos geométricos, fizemos construções em 3 D com materiais recicláveis, ou seja, utilizaram a Expressão Plástica para trabalhar a Matemática.”</p>

Quanto à questão relativa à inter-relação das áreas curriculares, nomeadamente no domínio das expressões artísticas, procurou-se indagar quais as áreas das expressões artísticas que os professores do 1º CEB exploram, incluindo os aspetos relacionados com o contributo das expressões artísticas para a aprendizagem e a sua relação com outras áreas do conhecimento.

Segundo Read (2010), as expressões artísticas são um contributo para o desenvolvimento do aluno, pois estimulam e motivam-no a aprender através da prática, o que o levará a ter maior interesse em adquirir novos conteúdos e a realizar aprendizagens significativas. Assim, as expressões artísticas, ao potenciar variadas formas de expressão, constituem-se um domínio de eleição para promover a articulação com as diferentes áreas curriculares, pois através delas o aluno descobre novas formas de se exprimir, podendo clarificar os seus pensamentos, emoções e ações, bem como a expressar as suas opiniões.

4.2.4.1 Expressões Artísticas articuladas com as diferentes áreas curriculares

A abordagem às “Expressões artísticas articuladas com outras áreas curriculares” (subcategoria C1), enquadrada no tema sobre a inter-relação das áreas curriculares, apresentamos um quadro síntese (Tabela 4.5) realizado a partir dos testemunhos destes professores sobre as disciplinas das Expressões artísticas que articulam com as outras áreas curriculares.

Tabela 4. 5 - Expressões Artísticas articuladas com Português, Matemática, Estudo do Meio

Docentes	Expressão e Educação Plástica	Expressão e Educação Dramática	Expressão e Educação Físico Motora	Expressão e Educação Musical
A		X		X
B	X		X	
C	X			X
D	X	X		X
E	X	X		
F	X	X		
G	X	X		
H		X		X
I		X	X	X
J	X	X		X
K	X	X		
L	X	X		

Na leitura feita a estes dados, destacamos a área da Expressão e Educação Dramática e a área da Expressão e Educação Plástica como as áreas cujos professores titulares mais se socorrem para implementarem atividades de forma articulada com as outras áreas curriculares da Matemática, Português e Estudo do Meio.

Apenas dois professores não recorriam prioritariamente à Expressão e Educação Dramática.

“Expressão e Educação Plástica, Expressão Físico-motora” (B.1.B).

“Utilizo mais a Expressão Plástica, ... recorro muito à Expressão Musical. A Expressão Motora utilizo pouco. Por vezes recorro à Expressão Dramática” (B.1.C).

A Expressão e Educação Plástica ganhou igual destaque nesta análise, com apenas três professores a não a considerarem como uma opção para articulação das disciplinas.

“(…) a Expressão Musical, a Expressão Dramática e Expressão Físico Motora.” (B.1.I)

Podemos ainda perceber que todos os professores afirmaram selecionar pelo menos dois domínios das expressões artísticas para desenvolver as atividades educativas de forma integrada.

Na generalidade, os professores articulam a Expressão e Educação Dramática (83%) com as outras áreas curriculares, seguida da Expressão e Educação Plástica (75%), depois a Expressão e Educação Musical (50%) e num menor número a Expressão e Educação Físico-Motora (17%).

4.2.4.2 O processo ensino aprendizagem

Reconhecendo que as expressões artísticas estabelecem uma boa articulação com as outras áreas curriculares, contribuindo deste modo para a aprendizagem significativa de conteúdos dessas áreas, e conseqüente formação global dos alunos, identificamos uma subcategoria associada ao processo ensino aprendizagem (B2).

A implementação de uma metodologia de ensino aprendizagem direcionada para a integração das expressões artísticas com as áreas curriculares, tendo em vista uma formação global dos alunos, é descrita por muitos dos nossos interlocutores:

“(…) inclui as expressões nas áreas do Português, da Matemática e Estudo do Meio, porque ajuda e facilita a aprendizagem de determinados conteúdos. Quando se recorre às expressões, os alunos conseguem mais facilmente adquirir as competências, porque está mais próximo deles, é mais físico, é mais emocional, eles podem expressar-se de diversas formas, na área do Português, da Matemática e do Estudo do Meio. Há situações que são tão abstratas, que quando eles observam no concreto, conseguem perceber melhor, acaba por ser mais fácil eles adquirirem o conhecimento. A aprendizagem é realizada de uma forma lúdica e apelativa (...) são essenciais para a expressão pessoal (física, emocional, racional, imaginativa...), social e cultural do aluno” (B.2.D).

“Através das expressões artísticas, as aprendizagens tornam-se mais motivadoras e interessantes, permitindo aos alunos a aquisição de conhecimentos de forma lúdica, desta forma, aprender melhor os conteúdos noutras disciplinas.” (B.2.J)

Foi também assinalado o contributo das Expressões Artísticas para o desenvolvimento de competências a nível cognitivo, pessoal e social, dos alunos. Catteral (1998) refere que, nas quatro expressões artísticas, a criatividade, imaginação e pensamento crítico, melhoram a aprendizagem nas outras disciplinas.

“(…) é importante nesta idade trabalhar a área das expressões, eles têm que desenvolver não só as capacidades motoras, as capacidade intelectuais no sentido de realizarem aprendizagem de novos conteúdos. São muito importantes para fomentar a organização, a atenção e a concentração no aluno” (B.2.A).

“As expressões permitem desenvolver a autonomia, a integração social, a comunicação, a expressividade, criatividade, motricidade e autoconfiança, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio-afetivo das crianças” (B.2.I).

O potencial das expressões artísticas para desencadear comportamentos e desenvolver competências nos alunos, que culminem em novas formas de aprender mais eficazes, foi um ponto de vista partilhado por muitos dos professores, que afirmaram:

“(…) torna os conteúdos menos expositivos e os alunos imprimem dinamismo nas atividades. Ajuda a desenvolver capacidades de concentração, relaxamento e consolidação de conhecimentos. São áreas indispensáveis a vários níveis, no desenvolvimento social, pessoal, afetivo. Influenciam o modo como se aprende, como se comunica e como se vive o dia a dia.” (B.2.C)

“As expressões podem desenvolver competências na criança muito importantes para o seu desenvolvimento a todos os níveis. Podem ajudar não só no desenvolvimento das suas capacidades motoras, mas também cognitivas no que diz respeito à aprendizagem e melhorar a sua autoestima.”(B.2.K)

4.2.4.3 Interdisciplinaridade

Na subcategoria “Interdisciplinaridade” (B3), enquadrada na categoria inter-relação das áreas curriculares com as Expressões Artísticas (B), os professores salientam a necessidade da concretização da articulação entre disciplinas - a interdisciplinaridade – podendo esta ser concretizada de diferentes formas.

“(…) dramatização, no contexto de textos lidos por mim e depois por eles, com as personagens delineadas. Trabalhamos um texto e depois vamos ilustrá-lo, ou abordamos um conhecimento do Estudo do Meio e depois vamos partir para a prática. Nas experiências do estudo do meio também há um manuseamento dos materiais que facilmente se consegue fazer a ligação à Expressão Plástica” (B.3.C).

“(…) os alunos fazem um exercício caligráfico e ilustram o exercício de acordo com o tema do texto; quando conto uma história, eles têm que a dinamizar e representar.(…) os alunos têm vários instrumentos e quando chegamos ao ponto final, tocam os ferrinhos, no ponto de exclamação os que têm pandeireta tocam pandeireta e vão tocando de acordo com sinais de pontuação e os respetivos instrumentos” (B.3.F).

“Através da Expressão Físico-Motora, abordo a área da Matemática, ao fazer a contagem de objetos, como: bolas, cones, os sentidos, a orientação espacial. No Estudo do Meio faço jogos com os alunos, alusivos ao tema em questão” (B.3.H).

As expressões artísticas são uma área à qual os professores procuram ter um tempo estipulado para desenvolver a interdisciplinaridade com as outras áreas curriculares. Recorrem com alguma frequência às áreas de Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Físico-Motora, Expressão e Educação Dramática e Expressão e Educação Plástica, para abordar as áreas da Matemática, Estudo do Meio e Português, pois consideram-nas uma mais valia para a consolidação dos conhecimentos.

“(...) para os alunos conseguirem memorizar determinado conteúdo... introduzindo uma lengalenga, é mais produtivo, porque através da lengalenga, eles conseguem alcançar os objetivos muito mais facilmente... peço-lhes para ilustrarem um poema ou para ilustrarem uma expressão escrita que eles fizeram.” (B.3.D).

“Ao abordar o tema das frações, tenho um material com o qual os alunos têm de construir, cortar, colar, têm que encadear o raciocínio para chegar ao resultado pretendido, nesse momento recorro à Expressão Plástica. (...) quando estamos a ler poemas, eu costumo dizer agora é a cantar, agora é a dizer mais alto, agora a dizer mais baixo, recorrendo à Expressão Musical” (B.3.G).

“(...) começo pela Expressão Plástica como ponto de partida para chegarem ao conteúdo, outras vezes faço ao contrário, dou primeiro o conteúdo e depois peço que o transfo transformem em algo recorrendo às Expressões Artísticas.” (B.3.K)

“Utilizo Expressão Musical e a Expressão Dramática para dramatizarem textos de Português, para criarem rimas, recitarem poesias, fazerem entoações, pausas corretas/ quando fazem uma interpretação de um texto ou quando fazem uma cópia, e pedimos para fazerem um desenho, porque é uma forma de percebermos qual foi a ideia principal que retiveram, uma vez que as personagens nem sempre aparecem como imagens” (B.3. J).

4.2.5 Práticas para a integração das Expressões Artísticas no plano curricular

A categoria C pretende indagar sobre as estratégias e atividades que se socorrem os professores do 1º CEB para a integração das expressões artísticas no plano curricular. Desta análise emergiram duas subcategorias – Estratégias C1) e Atividades (C2). Apresentamos a Tabela 4.6 com a referência aos indicadores das subcategorias.

Tabela 4. 6 - Práticas para a integração das Expressões Artísticas no plano curricular

Categoria - C	Subcategoria	Indicadores
Práticas para a integração das Expressões Artísticas no plano curricular	(C 1) Estratégias	<p>(C.1.A) “Trabalho as Expressões Artísticas em interdisciplinaridade com as áreas de Matemática, Português e Estudo do Meio, pois são uma mais valia para a consolidação dos conhecimentos.”</p> <p>(C.1.B) “A criança a jogar, além de encontrar satisfação e prazer, socializa e entrega-se totalmente à aprendizagem.”</p> <p>(C.1.C) “As Expressões Artísticas são trabalhadas de forma transversal de forma proporcionar às crianças momentos de aprendizagem.”</p> <p>(C.1.D) “As estratégias que costumo implementar no desenvolvimento das expressões artísticas com os alunos são, geralmente, partir de um tema e através de uma canção (utilizando instrumentos musicais), um teatro (uma história) ou uma pintura (utilizando várias técnicas de pintura), de forma a que o aluno interiorize conceitos.”</p> <p>(C.1.E) “(...) exploração de objetos de forma a conduzi-los à transmissão de conteúdos.”</p> <p>(C.1.F) “As atividades são orientadas de uma forma lúdica para que se possa realizar uma aprendizagem ativa e diversificada.”</p> <p>(C.1.G) “(...) abordagem de temas, apelando ao lúdico.”</p> <p>(C.1.H) “(...) vou para o recreio com os sólidos geométricos, eles tapam os olhos e através do tato identificam os materiais.”</p> <p>(C.1.I) “(...) participação ativa do aluno.”</p> <p>(C.1.J) “(...) conhecer-se a si e aos outros.”</p> <p>(C.1.K) “Os alunos recolhem, organizam e interpretam, após a observação de uma imagem.”</p> <p>(C.1.L) “(...) articulação das diferentes áreas curriculares.”</p>
	(C2) Atividades	<p>(C.2.A) “(...) coloco um cd com música e geralmente são textos lacunares e eles têm de preencher as lacunas, depois fazem a dramatização do texto. Os alunos aprendem a partir de ações e não de observações passivas.”</p> <p>(C.2.B) “(...) jogos, puzzles, imagens, materiais e letras móveis.”</p> <p>(C.2.C) “Conto histórias e depois fazem o desenho desta (...) ouvem uma música referente a um tema.”</p> <p>(C.2.D) “(...) apresentam uma dramatização, cantam uma canção e fazem o desenho relacionado com o tema.”</p> <p>(C.2.E) “Exploração de trava-línguas, dramatizando-o para desenvolver a oralidade e sistematizar conteúdos /... pintura de um desenho relacionado com o texto.”</p> <p>(C.2.F) “Dramatização de textos que foram abordados na aula e respetiva ilustração.”</p> <p>(C.2.G) “Dramatização de textos”. “Construção de fantoches, pinturas, recortes, estampagem e colagem”</p> <p>(C.2.H). “Utilização de uma música para introduzir um poema a ser explorado e a sua dramatização.” “... realização de jogos. Implemento atividades de forma a desenvolver aprendizagens significativas.”</p> <p>(C.2.I) “(...) Coloco CD’s com as canções da Maria que abordam temas do Estudo do Meio e outros, jogos e dramatizações. A música faz parte do dia a dia da criança.”</p> <p>(C.2.J) “(...) fazem recortes, montagens para desenvolver alguns temas, cantam uma canção e dramatizam esse tema.”</p> <p>(C.2.K) “(...) criar um livro com os alunos sobre animais, porque estava a lecionar os animais, utilizámos a técnica digitinta, musgami e filtros, para que façam associação ao texto e no final dramatizaram.”</p> <p>(C.2.L) “Fazem dramatização de textos que foram abordados na aula. Ilustração de poemas, textos, através da Expressão Plástica.”</p>

Neste contexto, consideramos algumas observações feitas sobre este tema por este grupo de professores que, embora sem expressão significativa, concorrem para uma clarificação das estratégias e atividades no âmbito da integração das expressões artísticas com as áreas curriculares da Matemática, Português e Estudo do Meio.

4.2.5.1 Estratégias

Na subcategoria “Estratégias” (C1), pretendeu-se indagar sobre as estratégias que se socorrem os professores do 1º CEB para a integração das expressões artísticas no plano curricular.

A partir dos indicadores identificados no texto das entrevistas, foi possível perceber que a principal estratégia na área das Expressões Artísticas adotada pelos 12 professores se relaciona com a interdisciplinaridade aplicada a outras disciplinas, como forma de explorar conteúdos das diferentes áreas curriculares (Matemática, Português, Estudo do Meio), consolidando conhecimentos e desenvolvendo competências. A propósito da inter-relação das áreas curriculares com as Expressões Artísticas, a questão da interdisciplinaridade esteve sempre presente no discurso destes professores, pelo que a nossa abordagem nesta categoria se centrou nas práticas que envolvem este conceito. A este respeito, salientamos alguns comentários que muitos contribuíram para o enquadramento desta questão.

“As Expressões Artísticas são trabalhadas de forma transversal de forma proporcionar às crianças momentos de aprendizagem.”(C.1.C)

“As estratégias que costumo implementar no desenvolvimento das expressões artísticas com os alunos são, geralmente, partir de um tema e através de uma canção (utilizando instrumentos musicais), um teatro (uma história) ou uma pintura (utilizando várias técnicas de pintura), de forma a que o aluno interiorize conceitos.” (C.1.D)

A dramatização é uma das estratégias abordadas pelos professores, como forma de promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais, permitindo ao professor diversificar as suas estratégias.

“(…) conhecer-se a si e aos outros.” (C.1.J)

A componente lúdica associada às expressões artísticas, traduz-se numa melhoria da motivação, proporcionado ao aluno uma melhor aquisição de conhecimentos nas outras áreas curriculares (Português, Matemática e Estudo do Meio).

De acordo com os nossos entrevistados, é importante a utilização de jogos como estratégia de ensino/ aprendizagem no desenvolvimento social e intelectual dos alunos.

“A criança ao jogar, além de encontrar satisfação e prazer, socializa e entrega-se totalmente à aprendizagem.” (C.1.B)

A partir da análise realizada aos entrevistados, estes referem que os conteúdos curriculares podem e devem ser abordados através do jogo, visto que este facilita a construção de conceitos na Matemática, no Português e no Estudo do Meio, ou seja, o jogo possibilita a interação entre disciplinas, isto é, a interdisciplinaridade.

4.2.5.2 Atividades

Na subcategoria “Atividades” (C2), enquadrada na categoria “Práticas para a integração das Expressões Artísticas no plano curricular” (C), os professores referem que as atividades devem ser apelativas, tendo uma vertente lúdica, captando a atenção e uma maior motivação por parte dos alunos.

“(…) jogos, puzzles, imagens, materiais e letras móveis” (C.2.B).

“Conto histórias e depois fazem o desenho desta.” (C.2.C).

“Dramatização de textos que foram abordados na aula e respetiva ilustração” (C.2.F).

Os professores implementam diversas atividades, tendo como suporte a expressão e educação dramática (dramatização de diversas situações), a expressão e educação plástica (pintura, recorte, estampagem e colagem), a expressão e educação musical (canções, melodias, e cd), a expressão e educação físico motora (jogos).

Algumas das atividades têm como objetivo o complemento do trabalho dos diversos conteúdos abordados (Português, Matemática e Estudo do Meio). Salienta-se a importância de intercalar

atividades lúdicas, pois a concentração dos alunos varia de acordo com a atividade que lhes é proposta.

“Dramatização de textos. Construção de fantoches, pinturas, recortes, estampagem e colagem” (C.2.G).

“Fazem dramatização de textos que foram abordados na aula. Ilustração de poemas, textos, através da expressão plástica” (C.2.L).

As atividades propostas para promover a articulação/integração das expressões artísticas no currículo do 1º CEB apresentadas pelos docentes são bastante variadas. Essencialmente, elas são reveladoras de uma aprendizagem adequada com os princípios pedagógicos expressos no programa curricular do 1º CEB, que prevê que as aprendizagens sejam significativas, integradoras e diversificadas. Neste sentido registamos as seguintes opiniões:

“As atividades são orientadas para uma aprendizagem ativa e diversificada.” (C.2.F.)

“Implemento atividades de forma a desenvolverem aprendizagens significativas.” (C.2.H)

Para a maioria dos entrevistados a realização de um jogo, a música, a dramatização de textos e a pintura, fazem parte das atividades utilizadas para articular as expressões artísticas com as outras áreas curriculares (Português, Matemática e Estudo do Meio).

Através do jogo, a criança desenvolve diversas competências, desenvolvendo oportunidades de forma a que a sua participação seja ativa durante as aprendizagens, pois falam umas com as outras, trocam ideias e partilham as suas descobertas não se limitando a ouvir passivamente aquilo que o professor pensa.

“Os alunos aprendem a partir de ações e não de observações passivas.” (C.2.A)

Uma outra atividade que os professores recorrem para a implementação das expressões artísticas com as outras áreas curriculares é o recurso à música, considerada um veículo importante no ensino aprendizagem.

“A música faz parte do dia a dia da criança.” (C.2.I)

Em suma, os 12 professores entrevistados referiram que as atividades são ativas, apelativas, participativas e lúdicas, contribuindo desta forma, para que as aprendizagens realizadas pelos alunos sejam significativas.

4.3 OBSERVAÇÕES

Neste estudo, a observação foi um instrumento determinante, para uma melhor compreensão da prática dos professores, em relação à forma como são articuladas e implementadas as Expressões Artísticas com as outras áreas curriculares.

A observação permitiu um conhecimento direto dos fenómenos, tal como eles se manifestam num determinado contexto, tendo em conta o conjunto de ações e interações dos agentes envolvidos.

As turmas que estiveram envolvidas neste estudo tinham entre 23 a 26 alunos, todos com idades compreendidas entre os sete e oito anos, pois não havia alunos retidos. Não identificámos também qualquer caso que requisitasse uma atenção especial, em virtude de alguma dificuldade de aprendizagem.

No decorrer da observação foi possível perceber o envolvimento dos alunos perante uma atividade de expressão artística articulada com outras áreas curriculares: Matemática, Português e Estudo do Meio.

4.3.1 Apresentação e análise dos dados das observações

Após a caracterização da amostra selecionada passamos à apresentação dos resultados obtidos nas observações (Apêndice III).

Foram realizadas duas observações a aulas de cada um dos 12 docentes, do 2º ano de escolaridade do 1º CEB, num total de vinte e quatro observações, que fizeram parte deste estudo. Estas centraram-se nas áreas de Expressões Artísticas articuladas com Estudo do Meio, Matemática e Português. As aulas que observámos não tinham um tempo previamente estipulado, o que fez com que cada aula tivesse a sua própria duração, respeitando assim o tempo que os alunos necessitariam para fazer a atividade.

Apresentamos na Figura 4.7 a percentagem de atividades implementadas pelos 12 professores do 1º CEB na área das Expressões Artísticas articuladas com a disciplina de Português.

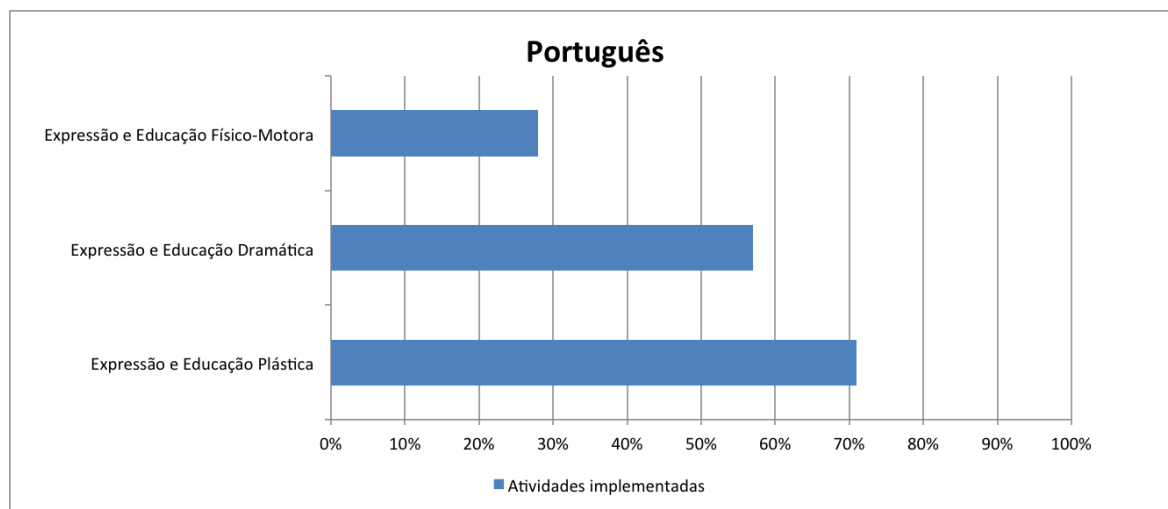


Figura 4. 7 - Atividades de Expressões Artísticas, articuladas com a disciplina de Português

Na disciplina de Português foram realizadas sete atividades, três destas foram articuladas com duas ou mais Expressões Artísticas. A Expressão e Educação Plástica foi a área de expressão artística mais articulada (71%) com a disciplina de Português, seguida da Expressão e Educação Dramática (57%) e a expressão menos articulada foi a Expressão e Educação Físico-Motora (28%). Nesta disciplina os professores não desenvolveram atividades com recurso à Expressão e Educação Musical.

Observamos o gráfico apresentado a Figura 4.8, onde estão registadas as atividades implementadas pelos 12 professores do 1º CEB na área das Expressões Artísticas articuladas com a disciplina de Matemática.

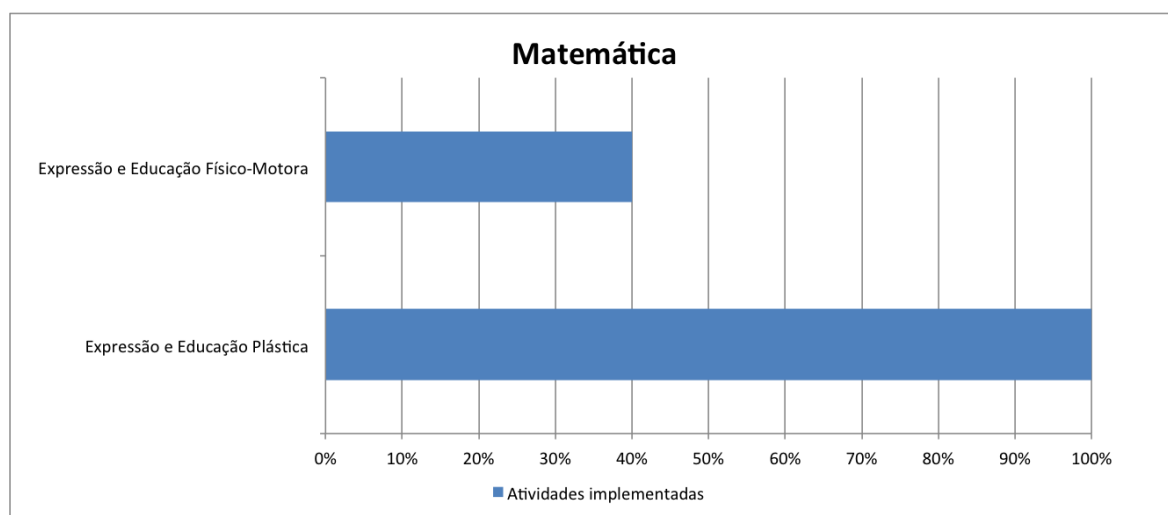


Figura 4. 8 - Atividades de Expressões Artísticas, articuladas com a disciplina de Matemática

Na disciplina de Matemática foram implementadas cinco atividades de forma integrada com uma área das Expressões Artísticas, tendo sido uma delas articulada com duas áreas de Expressões Artísticas, a Expressão e Educação Físico-Motora e a Expressão e Educação Plástica. Em todas as atividades foi implementada a Expressão e Educação Plástica (100%), seguindo-se a Expressão e Educação Físico-Motora (40%). Os professores não recorreram à Expressão e Educação e Educação Dramática, nem à Expressão e Educação Musical na articulação com a Matemática.

Registamos na Figura 4.9 as atividades implementadas pelos 12 professores do 1º CEB que articulam a área das Expressões Artísticas com a disciplina de Estudo do Meio.

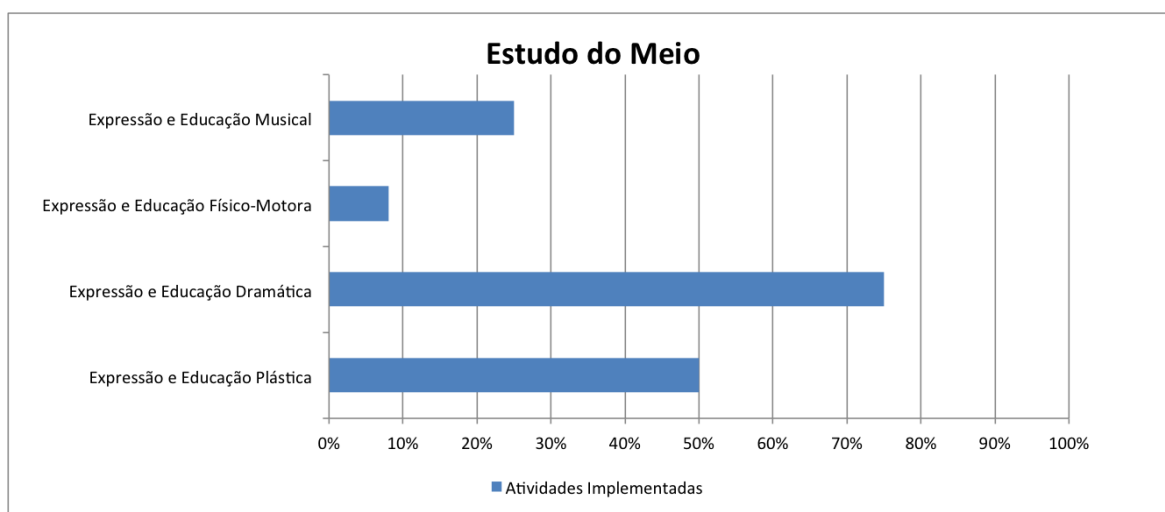


Figura 4. 9 - Atividades de Expressões Artísticas, articuladas com a disciplina de Estudo do Meio

Neste caso foram implementadas 12 atividades, articulando as Expressões Artísticas com a disciplina do Estudo do Meio. Cinco destas integravam duas ou mais expressões. A área da Expressão e Educação Dramática foi a área de expressão mais requisitada por estes docentes para integrar com o Estudo do Meio (75%), seguida da Expressão e Educação Plástica (50%), depois a Expressão e Educação Musical (25%) e, por fim, a Expressão e Educação Físico-Motora (8%).

Os dados recolhidos, a partir das 24 observações efetuados no 2º ano de escolaridade do 1º CEB, permitem registar a frequência com que as expressões artísticas foram articuladas com as outras áreas curriculares. Nestas observações, as propostas de atividades articuladas com as expressões artísticas não se distribuíram de forma equitativa pelas três áreas de conteúdo, centraram-se metade no desenvolvimento de conteúdos de Estudo do Meio, 29% na área da Matemática e 21% no Português.

Tabela 4. 7 - Síntese da relação das 24 atividades integradas

Expressões Artísticas	Matemática	Português	Estudo do Meio
Expressão e Educação Plástica	100%	71%	50%
Expressão e Educação Musical	—	—	25%
Expressão e Educação Físico-Motora	40%	28%	8%
Expressão e Educação Dramática	—	57%	75%

Em cada um destes grupos, e conforme revela o quadro síntese apresentado na tabela 4.7 o Estudo do Meio foi a disciplina com uma abordagem integrada de todas as áreas de expressões artísticas, com maior incidência nas áreas artísticas da Expressão e Educação Dramática (75%) e Plástica (50%). Foi também na disciplina do Estudo do Meio que a Expressão e Educação Musical foi abordada. A relação mais forte estabeleceu-se entre a disciplina da Matemática com a Expressão e Educação Plástica, pois em todas as cinco atividades implementadas esta expressão foi trabalhada conjuntamente com a Matemática, enquanto a Expressão e Educação Dramática e a Musical nunca estiveram presentes.

A Expressão e Educação Plástica é também a área artística mais requisitada para integrar qualquer uma das outras áreas curriculares. No desenvolvimento de competências na disciplina de Português a Expressão e Educação Dramática integrou mais de metade (57%) das atividades propostas.

Os professores observados recorreram à implementação de atividades de expressões artísticas articuladas com outras áreas curriculares. Salientamos que houve uma maior abordagem nas disciplinas de Estudo do Meio (50%), seguida do Português (29%) e em último lugar a Matemática (21%).

Tabela 4. 8 - Aulas de Expressões Artísticas articuladas com outras áreas curriculares

Áreas curriculares	Número de aulas	Percentagem
Português	7	29%
Matemática	5	21%
Estudo do Meio	12	50%
Total	24	100%

No decorrer dessas observações, constatamos que os professores ao implementaram atividades de expressões artísticas com as outras áreas curriculares, estas não tiveram a mesma representatividade. A Expressão e Educação Plástica, destacou-se nas três áreas de conhecimento (Português, Matemática, Estudo do Meio), seguiu-se a Expressão e Educação Dramática, depois a Expressão e Educação Físico-Motora e numa menor abordagem a Expressão e Educação Musical.

Tabela 4. 9 - Descrição das atividades

Atividade	Disciplina	Tema	Área de Expressão
1ª	Estudo do Meio	Constituintes das Plantas	Expressão e Edª Dramática Expressão e Edª Plástica
2ª	Estudo do Meio	Sistema Solar	Expressão e Educação Dramática Expressão e Educação Plástica
3ª	Estudo do Meio	Animais Domésticos	Expressão e Educação Dramática Expressão e Educação Plástica Expressão e Educação Musical
4ª	Estudo do Meio	Roda dos alimentos	Expressão e Educação Plástica
5ª	Estudo do Meio	Sinais de trânsito	Expressão e Educação Dramática Expressão e Educação Plástica
6ª	Estudo do Meio	Sistema digestivo	Expressão e Educação Plástica
7ª	Estudo do Meio	Rei D. Pedro	Expressão e Educação Dramática Expressão e Educação Musical
8ª	Estudo do Meio	Rei D. Dinis	Expressão e Educação Musical
9ª	Estudo do Meio	Locomoção dos animais	Expressão e Edª Físico-Motora
10ª	Estudo do Meio	Profissões	Expressão e Educação Dramática
11ª	Estudo do Meio	Meios de transporte	Expressão e Educação Dramática
12ª	Estudo do Meio	Meios de comunicação social	Expressão e Educação Dramática
13ª	Português	Rimas	Expressão e Educação Dramática Expressão e Educação Plástica Expressão e Edª Físico-Motora
14ª	Português	Sinónimos e Antónimos	Expressão e Educação Dramática Expressão e Educação Plástica
15ª	Português	Poemas	Expressão e Educação Dramática Expressão e Edª Físico-Motora
16ª	Português	Tipos de texto	Expressão e Educação Dramática
17ª	Português	Texto poético	Expressão e Educação Plástica
18ª	Português	Classificação das palavras quanto à sílaba tónica	Expressão e Educação Plástica
19ª	Português	Características da Banda Desenhada	Expressão e Educação Plástica
20ª	Matemática	Sólidos geométricos	Expressão e Educação Plástica
21ª	Matemática	Raio e diâmetro	Expressão e Educação Plástica
22ª	Matemática	Tabuada do 2	Expressão e Educação Plástica
23ª	Matemática	Eixo de simetria	Expressão e Educação Plástica e Expressão e Edª Físico-Motora
24ª	Matemática	Noção de fração	Expressão e Educação Plástica Expressão e Edª Físico-Motora

Para além do registo da área das atividades selecionadas, procedemos também durante as observações ao preenchimento de uma lista de verificação sobre o envolvimento dos alunos face à atividade desenvolvida.

Foram realizadas observações a 12 turmas, num total de 289 alunos. Cada uma destas turmas foi observada duas vezes, em momentos diferentes e com atividades integradas diferenciadas, pelo que registámos dados relativos ao envolvimento de 168 alunos nas atividades desenvolvidas na área das Expressões Artísticas com a disciplina do Português, 120 alunos com a disciplina da Matemática e 289 com a disciplina do Estudo do Meio, conforme se assinala na figura 4.13. As aulas que observamos não tinham um tempo previamente estipulado, o que fez com que a cada aula tivesse a sua própria duração, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada aluno.

Observa-se de seguida, na Figura 4.10 o registo do envolvimento dos alunos, durante as atividades da área das Expressões Artísticas, articuladas com disciplina de Estudo do Meio.

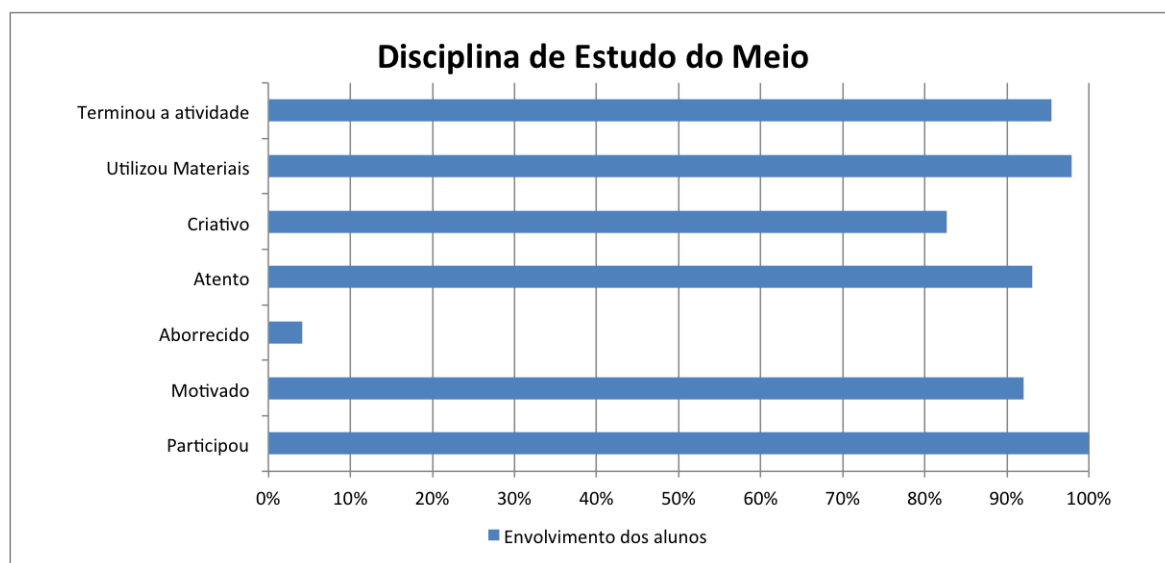


Figura 4. 10 - Envolvimento dos alunos durante as atividades de Estudo do Meio.

Nas atividades da área de Expressões Artísticas articuladas com a disciplina de Estudo do Meio participaram 289 alunos, estes estiveram motivados (92%) e atentos (93%), sempre com uma postura criativa (82%). Terminaram as suas atividades (95%), utilizando materiais (97%) apresentados pelos professores. Uma percentagem pouco expressiva de alunos, estiveram aborrecidos (4%).

Apresentamos na Figura 4.11, uma síntese do do envolvimento dos alunos durante as atividades da área das Expressões Artísticas. articuladas com disciplina de Matemática.

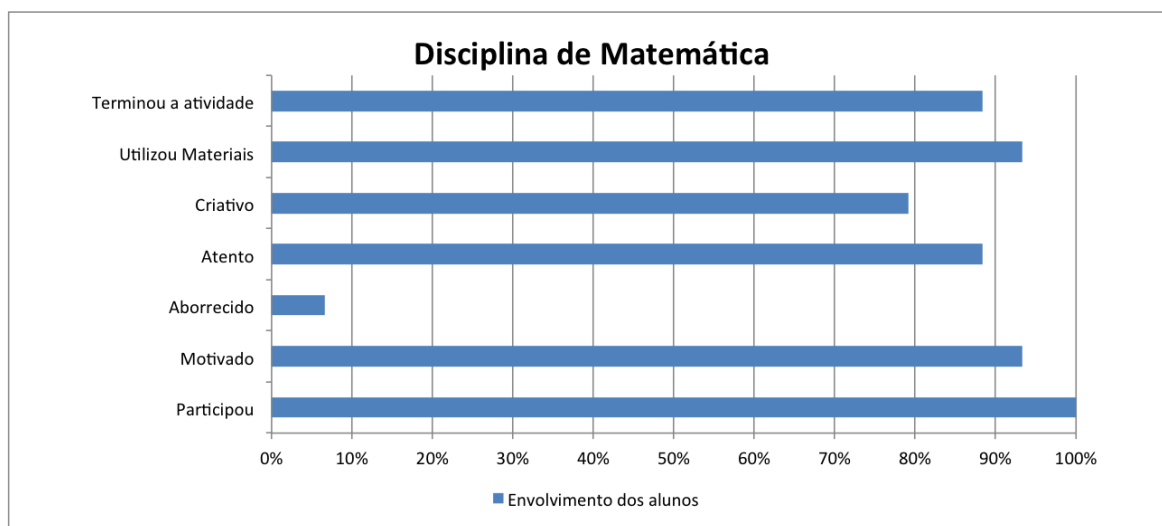


Figura 4. 11 - Envolvimento dos alunos durante as atividades implementadas na disciplina de Matemática

Relativamente ao envolvimento específico dos 120 alunos, durante as atividades de Expressões Artísticas articuladas com a disciplina de Matemática, observou-se que estes participaram (100%), mostraram-se motivados (93%) e atentos (88%), terminando a atividade (88%) com recurso à utilização de materiais (93%). Durante a atividade demonstraram ter muita criatividade (79%), apenas um pequeno número de alunos estiveram aborrecidos (7%).

Na Figura 4.12 registamos do envolvimento dos alunos durante as atividades da área das Expressões Artísticas. articuladas com disciplina de Português.

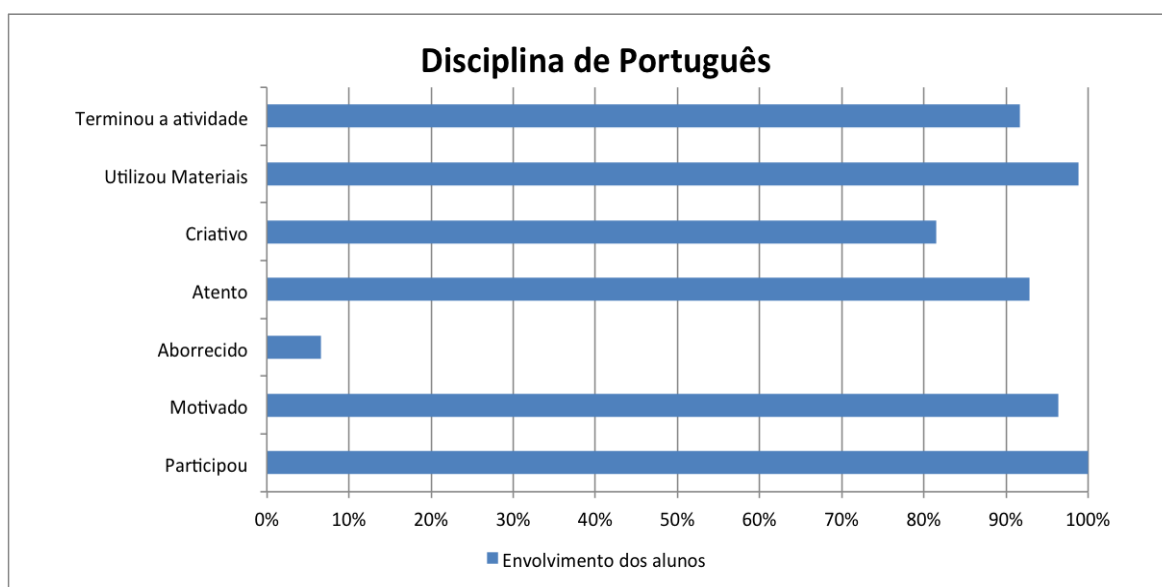


Figura 4. 12 - Envolvimento dos alunos durante as atividades implementadas na disciplina de Português

Participaram nestas observações 168 alunos, alguns destes estiveram aborrecidos (6%) durante as atividades. Os restantes alunos estiveram motivados (96%), atentos (92%) e demonstraram ao longo das atividades a sua criatividade (81%). Terminaram a atividade (90%), fazendo uso dos materiais (98%) que tiveram à sua disposição.

Em síntese, no decorrer da observação das atividades, foi possível constatar o envolvimento dos alunos perante a implementação de atividades de Expressões Artísticas, quando articuladas com outras áreas curriculares (Matemática, Português e Estudo do Meio). Os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver trabalhos integrados, com o objetivo de adquirirem competências de diferentes áreas curriculares. Por sua vez, esta dinâmica de trabalho permitiu uma aceitação da atividade de forma mais entusiástica, ganhando mais autonomia e confiança nas aprendizagens efetuadas. Os alunos, de uma forma geral, estiveram atentos e participativos nas atividades apresentadas, contribuindo estas para uma aquisição e consolidação de conhecimentos.

No gráfico da Figura 4.13, apresentamos os resultados do registo do envolvimento dos alunos, durante as atividades das disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, que foram articuladas com a área das Expressões Artísticas.

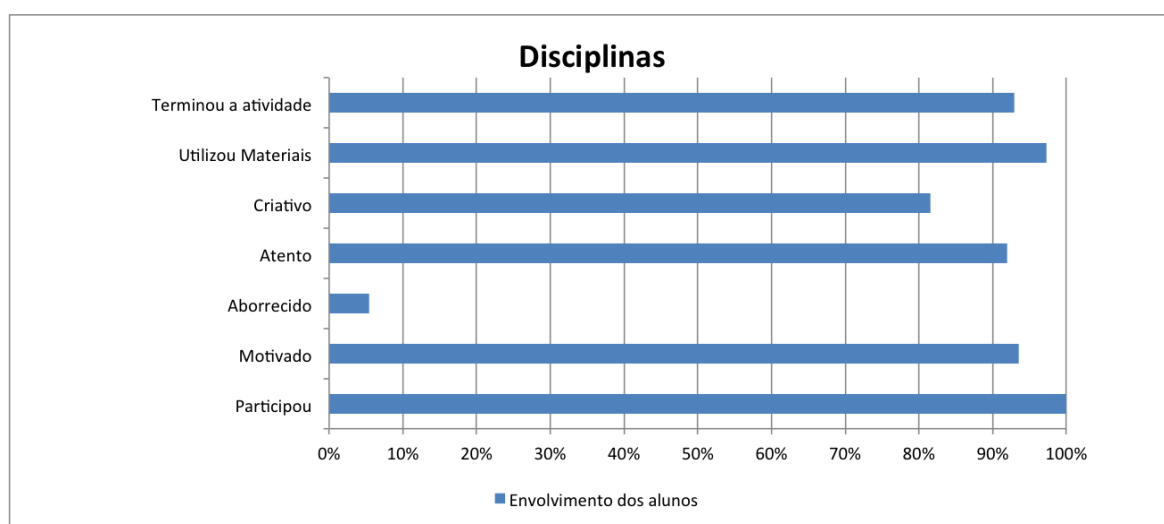


Figura 4. 13 - Envolvimento dos alunos durante as atividades implementadas nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Nestas atividades participaram 289 (100%) alunos que frequentavam o 2º ano de escolaridade. Este eram alunos de Escolas Privadas, Escolas Públicas e de IPSS.

Da leitura feita ao gráfico da Figura 4.13, podemos perceber que, no decorrer das atividades, a maioria dos alunos sentiram-se motivados (96%) e estiveram atentos (92%).

Os alunos utilizaram os diversos materiais disponibilizados para a realização das atividades de uma forma entusiástica (97%), ainda que nem todos a tenham concluído. Terminaram as atividades 93% dos alunos.

Foi também possível registar o desempenho criativo com que a grande maioria deste alunos desenvolveu as atividades (82%). Apenas uma percentagem pouco significativa de alunos (5%) manifestou algum aborrecimento neste período.

Partindo das observações realizadas às atividades de Expressões Artísticas articuladas com outras áreas curriculares, podemos afirmar que através destas áreas os alunos têm oportunidade de desenvolver uma aprendizagem global, cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética. Os alunos têm a possibilidade de realizar e participar em atividades diversificadas e enriquecedoras. Estes tornam-se ativos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender. “A aprendizagem pela ação leva o aluno a escolher caminhos obrigando-o a contornar todos os obstáculos e leva-o para lá daquilo que os seus conhecimentos lhe permitiam vislumbrar à partida” (Germinet, 1999, p. 50).

4.4 DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A presente discussão foi realizada com base no cruzamento dos dados obtidos e analisados na fase anterior e, posteriormente, debatidos à luz das teorias incluídas na revisão da literatura. Para esta discussão, considerámos toda a informação recolhida durante a realização dos questionários e das entrevistas, tanto sobre as práticas e metodologias que sustentam as atividades das Expressões Artísticas no 1º CEB, como também sobre as estratégias que servem de suporte à integração das Expressões Artísticas com outras áreas do plano curricular. Foram igualmente determinantes neste estudo os registos obtidos a partir das observações de atividades realizadas pelos professores do 2º ano de escolaridade do Ensino Básico, na articulação das Expressões Artísticas, com as outras áreas curriculares, como também o respetivo envolvimento dos alunos face às atividades desenvolvidas.

De um modo geral, esta discussão centrou-se na articulação das Expressões Artísticas com as outras áreas curriculares para, no final, inferir sobre as didáticas que os professores adotam para as Expressões Artísticas em contexto de sala de aula.

Organizamos esta discussão tendo por base quatro itens associados aos objetivos estabelecidos para esta investigação. O 1º objetivo definido foi conhecer o papel dos professores titulares no desenvolvimento das atividades de Expressões Artísticas, no 1º CEB.

Assim, iniciámos esta análise a partir dos resultados dos inquéritos por questionário efetuados aos professores do 2º ano de escolaridade do 1º CEB, que nos permitiram, não só apurar o perfil profissional dos professores que lecionam as Expressões Artísticas nas Escolas Públicas, Privadas e IPSS, como também identificar as áreas no âmbito das Expressões Artísticas que estes mais implementam durante as suas práticas pedagógicas. Foi igualmente importante perceber quais as estratégias utilizadas durante estas práticas, nomeadamente se promoviam o processo de integração das Expressões Artísticas com as outras áreas curriculares.

Tabela 4. 10 - Quem leciona as diferentes áreas das Expressões Artísticas

	Professor titular leciona as Expressões Artísticas	Professor titular integra as Expressões Artísticas com outras áreas curriculares	Professor especialista	AEC
Escolas Públicas	Exp. Plástica 72% Exp. Dramática 48% Exp. Musical 34% Exp. Físico-Motora 48%	Exp. Plástica 28% Exp. Dramática 36% Exp. Musical 27% Exp. Físico-Motora 9%	Exp. Musical 16% Exp. Físico-Motora 16%	Exp. Plástica 36% Exp. Dramática 44% Exp. Musical 64% Exp. Físico-Motora 76%
IPSS	Exp. Plástica 20% Exp. Dramática 20% Exp. Físico-Motora 60%	Exp. Plástica 20% Exp. Dramática 60%	Exp. Plástica 50% Exp. Dramática 10% Exp. Musical 100% Exp. Físico-Motora 100%	—————
Escolas Privadas	Exp. Plástica 32% Exp. Dramática 50%	Exp. Dramática 18%	Exp. Plástica 75% Exp. Dramática 25% Exp. Musical 100% Exp. Físico-Motora 83%	Exp. Dramática 8%

Para esta discussão detivemo-nos na elaboração do quadro síntese (quadro 4.10) que, de uma forma global, indica-nos que os professores titulares das Escolas Públicas lecionam as quatro áreas das Expressões Artísticas e integram-nas com as outras áreas curriculares. Os professores titulares das IPSS lecionam a Expressão Plástica, a Expressão Dramática e a Expressão Físico-Motora e recorrem à Expressão Plástica e Expressão Dramática para integrá-las com as outras áreas curriculares. Nas Escolas Privadas, os professores titulares apenas lecionam a Expressão Plástica e a Expressão Dramática e só recorrem à área de Expressão Dramática para integrar as Expressões Artísticas com as outras áreas do currículo.

As quatro áreas de Expressões Artísticas nas Escolas Privadas e nas IPSS são lecionadas numa percentagem bastante elevada por professores especialistas, enquanto que nas Escolas Públicas somente a Expressão Musical e a Expressão Físico-Motora são lecionadas pelos professores especialistas.

Mas, existe um denominador comum nas diferentes instituições do 1º CEB, pois todas elas integram as Expressões Artísticas, o que proporciona o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e do pensamento crítico, melhorando a aprendizagem nas outras áreas curriculares, embora se tratem de processos que não possam ser facilmente medidos por métodos empíricos tradicionais (Catterall, 1998).

Em relação aos professores titulares das Escolas Públicas, das Escolas Privadas e das IPSS, estes recorrem às Expressões Artísticas, partindo das mesmas para a realização de aprendizagens, embora não valorizem as quatro áreas da mesma forma, pois privilegiam umas em detrimento de outras. Nas escolas Privadas, os professores titulares integram unicamente a Expressão Dramática com as outras áreas curriculares, sendo que esta surge igualmente como área privilegiada de articulação com as outras áreas curriculares nas outras instituições. Sobre estes dados, importa discutir dois pontos: As atividades de integração das Expressões Artísticas estão sempre garantidas, em maior ou menor escala, nas Escolas Públicas pelos professores titulares, sendo que a integração da Expressão Dramática com as outras áreas curriculares assume um lugar de destaque nas diferentes instituições, quer pela mão do professor titular, quer pelo professor especialista ou pelas AEC. Esta realidade permite-nos refletir que a Expressão Dramática, sendo, “um dos meios mais valiosos e completos de educação” (Sousa, 2003b, p. 33), constitui um meio de expressão muito completo para gerir as aprendizagens.

Podemos também perceber que, a Expressão Musical é integrada pelos professores titulares com as outras áreas curriculares, unicamente nas Escolas Públicas. Dadas as suas especificidades didáticas, estas desenvolvem-se recorrendo ao instrumento ou à voz. Torna-se assim evidente que a interdisciplinaridade fica comprometida, quando estes atores que participam do processo educativo, não realizam coordenação e planificação dos conteúdos a promover.

As AEC, nas Escolas Públicas exploram atividades relacionadas com as quatro áreas de Expressões Artísticas e nas Escolas Privadas só a Expressão Dramática é desenvolvida, mas numa percentagem reduzida.

Através das entrevistas, estas disparidades foram igualmente assinaladas pelos nossos entrevistados, pois estes afirmaram que as áreas de Expressões Artísticas mais exploradas pelos professores titulares do 2º ano de escolaridade do 1º CEB, em articulação com as outras áreas

curriculares, eram a Expressão Dramática e a Expressão Plástica. Sobre a articulação das Expressões Artísticas com a Matemática e o Português destacou-se a Expressão Plástica e, no Estudo do Meio, destacou-se a Expressão Dramática, que foi a área à qual recorreram num número mais elevado de professores.

Defendendo a aprendizagem através da experiência, em detrimento da exposição oral, Sousa (2003a) apela aos jogos dramáticos como forma de vivenciar experiências e situações, tal como Reis (2005), que refere que os exercícios de Expressão Dramática são meios fulcrais para a aquisição de conhecimentos e competências, nomeadamente na área do Estudo do Meio, da Matemática e do Português, salientando que os alunos podem, a partir da dramatização, adquirir e consolidar conhecimentos de uma forma mais eficaz. Estes resultados situam-se na mesma linha de orientação defendida por Hernández (2000) que, no início do século, referia que os professores devem estar munidos de conhecimentos das diferentes áreas artísticas, para poderem desenvolver atividades diversificadas junto dos seus alunos. Mas, como pudemos verificar, a implementação das Expressões Artísticas depende em grande parte do perfil e qualificação dos professores do 1ºCEB, pois estes, apesar de possuírem a mesma formação para dinamizarem e transmitir conhecimentos das diversas áreas curriculares, nem todos integraram as expressões artísticas de igual modo.

O 2º objetivo deste estudo propunha-se indagar sobre as estratégias e atividades de integração das Expressões Artísticas no plano curricular.

Neste sentido, tendo em conta que todos os inquiridos afirmaram que promoviam a interdisciplinaridade, onde as Expressões Artísticas estavam sempre presentes na integração com as outras áreas curriculares, propusémo-nos averiguar, através dos diversos meios e instrumentos utilizados nesta pesquisa, a importância das Expressões Artísticas na prática interdisciplinar, assim como as estratégias que serviam de suporte para a integração destas no plano curricular.

Em relação à relevância das Expressões Artísticas no currículo do 1º CEB, a maioria dos docentes destaca a influência da interdisciplinaridade no desenvolvimento global do aluno, nomeadamente ao nível do desenvolvimento cognitivo, motor, pessoal e social, servindo assim como forma de motivação para as aprendizagens das outras áreas do currículo. Este ponto de vista é defendido em todos os estudos abordados, quer ao nível do desenvolvimento de outros domínios que vão interferir na formação cultural e global do desenvolvimento da criança (Sousa, 2003b), quer ao nível da transferência de conhecimentos, pois as atividades de expressão artística, ao envolverem ações motoras, cognitivas e sensoriais, representam uma experiência de aprendizagem baseada em

diálogos de aprendizagem, facilitando a transferência para o processamento de outras tarefas (Catterall, 2005).

Alguns docentes, nas entrevistas, advertem que as Expressões Artísticas não têm um lugar de destaque no currículo, pois a relevância que lhes é atribuída, relativamente às restantes áreas curriculares, como o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, é menor, em resultado da reduzida carga horária que lhes está anexada. Para além do currículo regulamentar uma diminuta carga horária destinada às atividades de Expressões Artísticas, muitas vezes, as aulas que lhes são dedicadas concentram-se no desenvolvimento de outros conteúdos e usam as artes para vários propósitos elementares, acabando por desvalorizar a importância da formação artística (Brophy & Alleman, 1991). Ou seja, as Expressões Artísticas são muitas vezes entendidas como uma ferramenta para promover um assunto, destituindo-as de sentido e de identidade no currículo.

No entanto, os professores titulares consideram as Expressões Artísticas como um recurso positivo, promotor e facilitador de aprendizagens, utilizando-as com alguma regularidade na sua prática pedagógica, reafirmando que os alunos reagem com grande expectativa perante a realização destas atividades. Entendem que, através das Expressões Artísticas, os alunos têm a possibilidade de realizar uma aprendizagem global, desenvolvendo a componente cognitiva, afetiva, social, sensorial e motora. Isto permite que os alunos coloquem em prática, não só o que aprenderam, mas também demonstrem aquilo que sentem e a forma como sentem, dando a conhecer, em muitos casos, uma enorme criatividade.

Na recolha dos dados obtidos, procurou-se também determinar o papel das Expressões Artísticas no currículo e perceber quais as estratégias que os professores utilizavam. Na generalidade, os docentes socorrem-se das Expressões Artísticas para os alunos fazerem aprendizagens de conteúdos de outras áreas curriculares, “dramatização de textos que foram abordados na aula (...) ilustração de poemas, textos, através da expressão plástica” (C.2.G), mencionando que estas motivam e consolidam aprendizagens. Os professores disseram nas entrevistas, que os alunos, nesta faixa etária, envolvem-se bastante nas atividades de carácter lúdico, pelo que as Expressões Artísticas, no 1º CEB, são tidas como uma importante dimensão pedagógica, que deve ser estimulada e valorizada pelo seu carácter lúdico, motivador e expressivo, tal como refere o currículo do 1ºCEB.

Esta perspetiva é defendida por Matos e Ferraz (2006) que atribuem ao currículo a possibilidade de uma melhor aquisição dos conteúdos das diferentes áreas e que, em simultâneo, estabelece uma adaptação mais eficaz de diferentes modelos de aprendizagem e consolidação de teorias, através da implementação da prática das áreas artísticas.

De acordo com a teoria das Inteligências Múltiplas, todo o ser humano apresenta inteligências múltiplas e usa-a em diferentes circunstâncias, podendo desenvolvê-las. Os contextos escolares devem, portanto, fomentar a diversidade e o recurso a métodos variados, que ajudem os alunos a realizar uma aprendizagem mais eficaz e significativa e simultaneamente, utilizar e desenvolver os vários tipos de inteligência. Assim sendo, a Teoria das Inteligências Múltiplas é encarada como um instrumento valioso no processo de ensino aprendizagem, pois esta abordagem de ensino, tem em consideração as características individuais dos alunos.

Os professores participantes no estudo, quando questionados sobre as estratégias que adotam para articularem as Expressões Artísticas com as outras áreas curriculares, maioritariamente referiram que recorrem à interdisciplinaridade, à exploração de materiais didáticos, à participação ativa dos alunos e ao diálogo. Estes professores valorizaram a articulação entre as Expressões Artísticas e as outras áreas curriculares, pois estas compreendem atividades que envolvem abordagens facilitadoras do processo ensino-aprendizagem do 1º CEB.

Nas entrevistas dadas por estes professores e nas atividades observadas esta dimensão esteve em destaque, pois foi possível verificar a exploração de alguns materiais e estratégias, como jogos, dramatizações, pinturas, recortes, colagens e músicas.

Mas, como assinala Delgado (2013), a utilização de estratégias na relação entre disciplinas e dos seus conteúdos, promovendo a articulação curricular, tem diferentes níveis de integração, em função dos contextos. Assim, durante a observação das atividades, foi possível perceber diferentes níveis de articulação entre conteúdos, dependendo do nível de profundidade dos conhecimentos e competências trabalhadas. Uma característica comum aos professores inquiridos prendeu-se com o recurso às Expressões Artísticas como forma de promover aprendizagens nas diversas áreas, cujas atividades eram, no entanto, propostas pelos próprios professores. Pudemos verificar que todos utilizaram como estratégia a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas curriculares, o trabalho de grupo e a manipulação de materiais, o jogo, a dramatização, assim como as experiências musicais.

Nas atividades realizadas, os professores recorreram a um modelo de ensino aprendizagem centrado numa metodologia ativa e participativa, que teve por base o aprender a aprender e o ensinar a pensar, de modo a promover no aluno uma aprendizagem significativa, pois afirmaram colocar em prática a metodologia de trabalho de grupo, defendendo que a aprendizagem em grupo permite que os alunos estabeleçam uma relação com outros modos de pensar, outras opiniões e outras formas de agir e reagir.

Em comum, as diferentes metodologias utilizadas têm como objetivo envolver os alunos nas diversas atividades práticas e de grupo propostas, promovendo o conhecimento e desenvolvendo competências pessoais e interpessoais.

Nesta avaliação foi notória, quer através das entrevistas, quer na observação da implementação das atividades de Expressões Artísticas, a ausência de uma metodologia de Trabalho por Projeto. As atividades de Expressões Artísticas foram desenvolvidas, cruzando e consolidando alguns saberes, sem, contudo, seguirem um projeto previamente delineado e com finalidades bem definidas, à luz de uma metodologia de Trabalho por Projeto.

No nosso 3º objetivo pretendia-se conhecer o envolvimento dos alunos nas atividades de Expressão Artística.

Partindo das observações realizadas às atividades implementadas pelos professores titulares, pudemos constatar que os alunos, através das Expressões Artísticas, tiveram a oportunidade de desenvolver uma aprendizagem global, tendo a possibilidade de realizar e participar em atividades diversificadas e enriquecedoras. Os alunos mostraram-se atentos, motivados e tornaram-se criativos. Os professores titulares imprimiram dinamismo nas aulas, mantendo os alunos motivados, dando-lhes tempo para pensarem, utilizando uma linguagem clara e precisa, estimulando a participação de todos, integrando e valorizando os seus juízos.

Como observámos, os alunos estiveram atentos e participativos nas atividades. Dos 288 alunos que participaram neste estudo, a grande maioria dos alunos estiveram motivados (94%) e atentos (92%). Além disso, utilizaram os diversos materiais para a realização das atividades, tendo a maioria terminado as mesmas.

A articulação das Expressões Artísticas com as outras áreas curriculares promoveu nos alunos diferentes comportamentos positivos, como a participação, a motivação, a atenção, a criatividade e a descoberta através da utilização de diversos materiais, assim como o sentido de responsabilidade, pelo empenho demonstrado na conclusão das atividades. O aborrecimento e desinteresse dos alunos durante o desenvolvimento de algumas atividades manifestou-se num percentagem pouco significativa.

Relativamente às práticas e metodologias que sustentam a didática das expressões, procurámos, através dos testemunhos partilhados nas entrevistas dos professores, indicadores que nos possibilitaram o conhecimento sobre as suas práticas, no contexto de 1º CEB. Após análise e cruzamento de dados recolhidos nos diferentes instrumentos, pudemos concluir que os professores entrevistados e observados utilizavam as Expressões Artísticas de forma a permitir que os alunos

fizessem aprendizagens de conteúdos de outras áreas curriculares, recorrendo a estratégias e atividades diversificadas. A capacidade dos professores para associarem conteúdos de áreas curriculares diferentes, difere da formação pessoal de cada um deles, do seu empenho e determinação em lecionarem.

A interdisciplinaridade, como meio para desenvolver competências e aprendizagens nos alunos, foi uma das ferramentas usadas pelos professores, de modo a envolver os alunos nas atividades implementadas, verificando-se uma partilha de saberes dos domínios das diversas áreas curriculares.

Esta partilha de saberes, segundo Lourenço (1998), deve promover a comunicação entre ambas, com o objetivo de desenvolver aprendizagens em cada uma delas. Esta ideia é fundamental para os professores terem a possibilidade de desenvolver práticas disciplinares, originando aprendizagens.

Em síntese, a interdisciplinaridade, enquanto estratégia privilegiada para criar ligações entre os conteúdos das diversas disciplinas é uma prática observada nos professores que participaram neste estudo. O objetivo destes foi desenvolver aptidões, conhecimentos e habilidades nos alunos, ajudando-os a tornarem-se cidadãos responsáveis, competentes e criativos.

Por último, estabelecendo alguns limites mais ambiciosos, propusemo-nos contribuir para as didáticas das Expressões Artísticas no contexto educativo em Portugal.

Ao contrário dos restantes ciclos de Ensino Básico e Secundário, o 1º Ciclo é caracterizado pela monodocência, sob a responsabilidade de um único professor para a leção de todas as áreas curriculares. Existem algumas vantagens em relação a este tipo de ensino, pois este traduz-se numa maior proximidade afetiva entre o professor e os alunos, em resultado de uma relação mais forte que se estabelece ao estar permanentemente com um mesmo grupo, permitindo, simultaneamente um maior acompanhamento de cada uma das crianças.

A sustentar esta ideia, Formosinho (1998a) defende o ensino em monodocência, onde o professor, para ter um bom desempenho pedagógico, deve permanecer com o mesmo grupo ao longo do 1º ciclo. Todavia, nem todos os nossos participantes partilham da mesma opinião, alegando que esta relação pode ser desvantajosa para o aluno, uma vez que pode surgir uma incompatibilidade entre professor e aluno, trazendo consequências negativas para o aluno, tanto ao nível da aprendizagem como ao nível de desenvolvimento pessoal.

A coadjuvação no ensino pode ser considerada uma mais valia, pois os professores especialistas poderão partilhar e dinamizar conhecimentos mais específicos de determinadas áreas curriculares,

mas, nem todos os nossos entrevistados partilharam da mesma opinião, alegando que estes não estabelecem uma proximidade afetiva com os alunos, podendo ser um obstáculo à aprendizagem realizada pelos alunos.

Seguindo este ponto de vista, Pargana (2000) adverte para o facto de os professores coadjuvantes especialistas se poderem deparar com alguns obstáculos ao nível pedagógico, visto que não têm uma relação de proximidade e de cumplicidade com os alunos, pois dispõem de pouco tempo com estes para criarem relações emocionais e aumentar o envolvimento com os seus alunos.

Assim, espera-se que os professores reflitam sobre a sua prática pedagógica, com o objetivo de poderem alterar e criar estratégias, em função das necessidades dos alunos.

CONCLUSÃO

1. CONCLUSÕES GERAIS

Ao iniciarmos este trabalho foi nossa intenção contribuir para a evolução de uma didática assente em práticas e teorias, pelo que nos propusemos averiguar se os professores do 1º CEB desenvolviam atividades na área das Expressões Artísticas em contexto de sala de aula, e de que forma é que se realizava essa abordagem.

Partindo do tópico investigativo procedeu-se a um estudo preliminar que nos permitiu verificar a pertinência da problemática dos modelos/estratégias das Expressões Artísticas no currículo do ensino básico, surgindo as questões de investigação que recaem sobre as seguintes perguntas:

Que metodologias seguem os professores na abordagem às Expressões Artísticas no 1º Ciclo do Ensino Básico?

Quais são as estratégias e atividades que servem de suporte à integração das Expressões Artísticas com outras áreas do plano curricular?

Tendo em conta estas questões, definiram-se objetivos específicos para o trabalho. Para a prossecução destes objetivos e a obtenção de respostas às perguntas de partida, elaborou-se um plano de pesquisa que incluiu a revisão da literatura, a realização de um questionário, entrevistas e observações de aulas, com o registo de envolvimento dos alunos. Procuraremos agora relacionar os resultados obtidos com os objetivos do estudo, de modo a ser possível extrair algumas conclusões.

O primeiro objetivo geral questionava sobre as metodologias que os professores seguem na abordagem às Expressões Artísticas no 1º Ciclo do Ensino Básico. Na resposta a este objetivo, e através de uma revisão da literatura, percebemos que se pretende que o aluno aprenda, seja autónomo e tenha capacidade de autorregular o seu processo cognitivo, logo, o professor deve recorrer a diferentes metodologias inovadoras, com o pressuposto de alcançar aprendizagens significativas.

Assim, procurou-se compreender o papel dos docentes nas atividades de Expressões Artísticas, de que forma os professores implementam as Expressões Artísticas com as outras áreas curriculares. Os professores efetuam abordagens distintas em relação à implementação das Expressões Artísticas, pois, alguns lecionaram as Expressões Artísticas de forma isolada, enquanto que outros articularam-nas com as outras áreas curriculares.

Também na organização curricular é atribuído às Expressões Artísticas o papel de servir como meio para a aprendizagem dos alunos, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento das suas competências relacionadas com a aquisição e construção do conhecimento. Por conseguinte, a área das Expressões Artísticas conduz a um crescimento completo e harmonioso do indivíduo, uma vez que integra conhecimento, expressão e descoberta individual.

As atividades de Expressões Artísticas no 1º Ciclo do Ensino Básico são um meio privilegiado para o desenvolvimento global do aluno. Por isso, torna-se importante que as Expressões Artísticas, apoiadas em metodologias de ensino adequadas, sejam uma área curricular a privilegiar no desenvolvimento do aluno do 1º CEB. Tendo em vista estes fundamentos, procurámos através dos testemunhos partilhados pelos professores e a recolha de indicadores que possibilitam o conhecimento e a reflexão sobre as práticas, conhecer a sua opinião acerca das práticas das expressões artísticas neste contexto do 1º CEB.

Na generalidade, os docentes utilizam as Expressões Artísticas para que os alunos realizem aprendizagens de conteúdos de outras áreas curriculares, mencionando que servem de motivação e considerando que estes se envolvem bastante nas atividades, estando atentos, motivados e participativos. Assim sendo, as Expressões Artísticas, no 1º CEB, são tidas como uma importante dimensão pedagógica, no atual currículo.

Ainda de acordo com as perceções dos docentes, é unânime a opinião de que a integração das Expressões Artísticas no currículo do 1º CEB é uma estratégia importante e que estas são fundamentais na expressão da personalidade, na estruturação do pensamento e na formação do carácter dos alunos, referindo que as Expressões Artísticas contribuem para a formação integral dos alunos. Apesar de lhes atribuírem esta importância, a maior parte dos professores dá uma maior relevância às áreas curriculares de Matemática, Português e Estudo do Meio, considerando-as prioritárias, comparativamente com as Expressões Artísticas. Percebe-se que estes professores, apesar de considerarem as Expressões Artísticas essenciais no desenvolvimento dos alunos e estas serem áreas curriculares obrigatórias, continuam a colocá-las em segundo plano.

Ao longo deste estudo surgiram alguns parâmetros que nos ajudaram a encontrar o sentido das nossas conceções pedagógicas, que se dirigem, na articulação das Expressões Artísticas no 1º CEB com as outras áreas curriculares. Estamos convictos que é necessário que professores titulares proporcionem experiências de Expressões Artísticas globalizantes que permitam uma vivência integrada, com maior abertura a novas situações e apelando à integração dos saberes, constituindo assim, um conjunto de conhecimentos mais unificado e coerente. Realçamos que esta prática

globalizante das Expressões Artísticas é a metodologia que, segundo os resultados obtidos no nosso estudo, se apresentou mais adequada, como preconiza o currículo do 1ºCEB..

O segundo objetivo geral desta investigação propunha indagar sobre as estratégias e atividades que servem de suporte à integração das Expressões Artísticas com outras áreas do plano curricular. Na concretização deste objetivo procurámos, através de procedimentos empíricos que se demonstraram adequados, responder, em distintos momentos, aos objetivos específicos que nortearam esta meta.

A delineação de estratégias curriculares por parte do professor do 1º CEB, na articulação das Expressões Artísticas com as outras áreas curriculares, vão despertar no aluno a atenção, concentração, motivação e criatividade, conduzindo-o a uma aprendizagem significativa. A aprendizagem no aluno não deve ser estanque e limitar-se apenas ao que ele é capaz de fazer, tornando-se necessário desafiá-los a realizarem novas conquistas e a progredirem para um patamar mais elevado nas suas aprendizagens. Nesta perspetiva, as interações que são estabelecidas entre os alunos e as Expressões Artísticas são um caminho para o desenvolvimento, pessoal, social e cognitivo destes.

As estratégias e atividades utilizadas para a integração das Expressões Artísticas com as outras áreas curriculares apresentadas pelos docentes são bastante variadas. Na sua essência, elas são reveladoras de uma aprendizagem consentânea com os princípios pedagógicos enunciados no programa curricular do 1.º CEB, que prevê que as aprendizagens sejam significativas, integradoras e diversificadas. Para a maioria dos nossos participantes, a interdisciplinaridade, a participação ativa dos alunos, o trabalho de grupo e a articulação de diferentes áreas, fazem parte das estratégias utilizadas para implementar as Expressões Artísticas, concretizadas com práticas, como os jogos, as dramatizações, pinturas, recortes, colagens e músicas, entre outras.

Constituindo as Expressões Artísticas uma área do conhecimento através da qual os alunos conseguem efetuar aprendizagens significativas, ao existirem conexões entre esta área e as outras áreas curriculares poder-se-á promover, dentro da sala de aula, experiências de aprendizagem que envolvam vertentes de experimentação, manipulação, construção e criatividade. Por outras palavras, as Expressões Artísticas poderão servir como meio promotor para uma aprendizagem mais significativa e, por conseguinte, para uma maior compreensão dos conceitos abordados por parte dos alunos.

A interdisciplinaridade foi assumida como uma estratégia de ensino aprendizagem, que teve como objetivo a integração das Expressões Artísticas com as outras áreas curriculares. Esta constituiu

uma condição didática que permitiu aos alunos realizarem atividades articulando diferentes áreas curriculares, contribuindo para a aquisição de conteúdos de determinadas áreas curriculares.

Os resultados alcançados em termos de envolvimento dos alunos do 1º CEB, consequência da implementação da interdisciplinaridade, são uma mais valia no desenvolvimento dos mesmos. Contudo, ainda verificámos uma visão fragmentária do ensino por disciplinas. Assim, questionamos a pertinência de introduzir alterações nos atuais programas curriculares do 1ºCEB de forma a conduzirmos o ensino na vertente da interdisciplinaridade, valorizando as Expressões Artísticas como charneira essencial na promoção da formação dos futuros cidadãos. Todavia, estamos conscientes que sem a realização de mais pesquisas que permitam uma reflexão atenta sobre esta realidade, e sem o investimento dos professores, possivelmente não se conseguirão alcançar alterações consideráveis em termos ensino e aprendizagem.

Verificámos que os docentes reconhecem o contributo das Expressões Artísticas no desenvolvimento do aluno e a participação das mesmas na aprendizagem de conteúdos de outras áreas curriculares. Mas, apesar desta constatação, não se verifica um empenho por parte da maioria dos professores sobre a prática desta área curricular, quando comparada com as restantes áreas.

Os professores que colaboraram com este estudo referiram, também, que as Expressões Artísticas são consideradas uma forma de apelar à imaginação e à criatividade do aluno. Estas, para além de contribuírem para o desenvolvimento das competências dos alunos, desenvolvem também a aquisição de outros saberes quando trabalhados em interdisciplinaridade, ao articularem-se com as diferentes áreas curriculares, servindo de motivação na abordagem a novos conteúdos.

Contudo, com base no que foi exposto, pode-se dizer que não só é possível concretizar a articulação entre as diferentes áreas curriculares, assim como as Expressões Artísticas são uma forma de realizar essa articulação, sendo ainda possível que os alunos, através das mesmas, aumentem as suas competências ao nível cognitivo e social, sendo construtores dos seus conhecimentos, originando aprendizagens significativas.

Temos assistido a grandes alterações ao nível dos currículos, das estratégias e das atitudes pedagógicas, mas ainda se observa que estas alterações são insuficientes numa sociedade em constante transformação, em que existe uma alteração no pensamento pedagógico, visando uma educação para a formação do ser e não exclusivamente para o ensino do saber.

O objetivo que visava compreender o envolvimento dos alunos no decorrer das atividades de Expressões Artísticas, articuladas com as outras áreas curriculares, revelou-se bastante pertinente,

visto que estes tiveram um desempenho muito positivo, mostrando-se atentos, motivados e participativos. Se tivermos em consideração que o aluno precisa de exprimir as suas emoções, para que possa estar bem com ele próprio e com os outros, todos os itens que constam da grelha de verificação, traduzem esse envolvimento.

Observámos que os alunos estavam muito motivados na realização das atividades, onde se recorreu à implementação de atividades fazendo uso de todas as Expressões Artísticas. Os conteúdos estiveram interligados, permitindo aos alunos aprenderem de forma interdisciplinar proporcionando a criação de elos de ligação entre as diferentes áreas disciplinares e indo para além do que lhes é subjacente.

A realização de atividades no âmbito das Expressões Artísticas, nomeadamente as dramatizações, jogos, pinturas, permitiram a observação de diferentes estratégias que podem ser utilizadas para lecionar os conteúdos. O uso das diferentes estratégias no âmbito das Expressões Artísticas, permitiu aos alunos desenvolverem algumas competências, nomeadamente a aquisição de conhecimentos nas diferentes áreas curriculares.

De acordo com essas estratégias, a ação didática do professor desempenha um papel primordial no processo ensino aprendizagem, devendo por isso, recorrer a uma prática pedagógica criativa e inovadora. O modo como é apresentada a atividade, vai determinar o êxito ou o fracasso desta, pois, o objetivo é despertar no aluno interesse, curiosidade e motivação, conseguindo desta forma realizar aprendizagens significativas.

Manifestando a ideia de que as Expressões Artísticas estimulam a representação dos afetos, bastando, para tal, conduzir o aluno a fazer um desenho, cantar uma canção, dramatizar um texto ou realizar movimentos, de modo a proporcionar ações que conduzam à libertação das suas emoções, sentimentos e ideias, o professor pode criar situações de aprendizagem com objetivos expressivos e assim melhorar as capacidades dos alunos e motivá-los de forma a promover a autonomia e a criatividade, realizando aprendizagens significativas.

É essencial que o professor esteja desperto para a necessidade, indo deste modo, ao encontro das necessidades do aluno. As Expressões Artísticas nos currículos escolares não têm como função ensinar aos alunos técnicas e formá-los artisticamente nas áreas de Expressão Musical, Expressão Dramática, Expressão Plástica e Expressão Físico-Motora, mas sim apoiarem-se nesta área curricular e ajudar os alunos no seu desenvolvimento, motivando-os. Elas preocupam-se com a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades que a criança adquire.

Atendendo ao estudo realizado, podemos concluir que os professores titulares se socorrem de práticas e metodologias de interligação das Expressões Artísticas com as outras áreas curriculares para que os alunos realizem aprendizagens de conteúdos dessas áreas, recorrendo a atividades diversificadas. No entanto, é fundamental repensar estas práticas, de modo a promover a interdisciplinaridade nas nossas escolas, atribuindo a mesma importância a todas as áreas do currículo.

O processo de ensino aprendizagem terá, necessariamente, de oferecer oportunidades diversificadas de apreensão do conhecimento, centrado no aluno, nas suas necessidades e capacidades. Perspetiva-se, portanto, um ensino holístico, integrador e diversificado, destacando-se o valor da perspetiva construtivista da aprendizagem.

Valorizar este tipo de estratégias, em contexto escolar, permite, não só, que a expressão e comunicação do aluno se manifeste na sua maior amplitude, como favorece, também, um mais fácil processamento da informação e uma forma única e motivadora de se centrar nos conteúdos que os alunos necessitam aprender.

2. REFLEXÕES FINAIS

Os dados recolhidos evidenciam algumas limitações desta Tese, primeiro, o facto de os professores terem conhecimento da data em que as atividades iriam ser realizadas, leva-nos a questionar se habitualmente estas farão parte da planificação do professor ou se foi algo implementado pontualmente. Segundo, se os alunos tinham conhecimento prévio das atividades que foram realizadas, influenciando o envolvimento destes. Apesar disso, as atividades implementadas constituíram um meio de excelência para trabalhar com os alunos as diferentes áreas curriculares, assim como, o facto de se experimentarem novas estratégias por forma a envolver os alunos nas diferentes atividades.

É importante que o professor do 1º CEB desenvolva a sua prática pedagógica empenhando-se plenamente na área das Expressões Artísticas, promovendo a transversalidade dos saberes e da prática, pois o sucesso de uma educação depende do modo como os objetivos das Expressões Artísticas podem ser promovidos e desenvolvidos junto dos alunos.

Quanto à aplicação de novas direções de investigação decorrentes deste estudo, deixamos algumas pistas para futuras pesquisas. Existirão outras Escolas onde se obtenham outros resultados, uma

vez que os encontrados nesta investigação constituíram um exemplo do panorama geral relativamente à implementação de estratégias e atividades das Expressões Artísticas no 1º CEB. Poderia ter resposta num estudo mais detalhado quer em extensão, quer em profundidade apurando a ausência da articulação das Expressões Artísticas com as outras disciplinas. Outra questão pertinente seria a realização de um conjunto de estudos qualitativos sobre a forma de como as expressões artísticas articuladas com as outras disciplinas: Matemática, Português e Estudo do Meio, influenciariam nos resultados da aprendizagem destas.

Concluimos com uma breve reflexão, destacando a escolha do tema deste trabalho. É importante que as Expressões Artísticas ocupem um lugar de destaque no processo ensino aprendizagem das outras disciplinas (Português, Matemática e Estudo do Meio), sendo desta forma um recurso a utilizar pelos professores, promovendo o interesse por outras disciplinas e estimulando aprendizagens de conceitos das respetivas disciplinas, integrando os alunos nas aprendizagens que realizam. Também, ao recorrer a estratégias e atividades, é possível estimular e consolidar aprendizagens integradas e significativas, pois estas atividades identificam-se com os interesses das crianças, particularmente as situações de jogo, dramatização, música e pintura, permitindo estabelecer conexões com as restantes disciplinas, declinando o ensino compartimentado que é praticado nas nossas escolas, não ajudando os alunos no processo ensino aprendizagem.

Após estas breves considerações, esperamos que este trabalho seja uma fonte de motivação, para novas pesquisas e novas estratégias de ensino, indo assim, ao encontro dos interesses dos alunos. Não existe uma cultura por parte dos professores que, essencialmente, proporcionem aprendizagens ativas e significativas, recorrendo à área das Expressões Artísticas fazendo com que os alunos tenham prazer em aprender, diferentes áreas de conhecimento, mas também que se recorram às habilidades das Expressões Artísticas para desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2006). Revisitando “*Fantasma, Sonhos, Realidades*”. In: I. Sá-Chaves; M. H. Araújo e Sá; A. Moreira (Eds.). *Isabel Alarcão – Percursos e Pensamento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 467-484.
- Alarcão, I. (Coord) (2008). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I.; Araújo e Sá, M. H. (2010). *Era uma Vez... a Didáctica das Línguas em Portugal: Enredos, Actores e Cenários de Construção do Conhecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Allal, L. (2011). Pedagogy, Didactics and the co-regulation of learning: a perspective from the french- language world of educational research. *Research Papers in Education*, 26(3), 329–336.
- Almeida, K., & Neto, C. (2007). *Jogo de atividade física e independência de mobilidade em crianças de contextos sociais diferenciados*. Em J. Barreiros, R. Cordovil, & S. Carvalhosa, *Desenvolvimento Motor da Criança* (FMH ed., pp. 71-82). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Alonso, L. (1994). *Inovação curricular, profissional idade docente e mudança educativa*. Actas do Encontro ProfMat-93. Lisboa: APM, pp. 17-27.
- Andrea, I. (2011) *Pedagogia das expressões artísticas*. Lisboa: Edições ISPA.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill. 7.ª Edição.
- Armstrong, T. (1988). *Multiple Intelligence in the classroom*. Alexandria, EUA: ASCD Member Book.
- Arnheim, R. (1974). *Art and Visual Perception*. Published: *University of California Press in Berkeley*.
- Ausubel, D. (2001). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma Prespetiva Cognitiva* (1ª Edição) (L Teopisto trad.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas (Obra original publicada em 2000).
- Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Bamford, A. (2007). *Aumento da Participação e Relevância na Educação Artística e Cultural*. Conferência Nacional de Educação Artística, Porto, Casa da Música, 29-31, Outubro 2007. Ministérios da Educação, Cultura, Negócios Estrangeiros.
- Bamford, A. (2009). El Factor ¡WUAU! *El papel de las artes en la educación*. Un studio internacional sobre el impact de las artes en la educación. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Barbosa, A, M. (2010). *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Barreiros, J., Godinho, M., Melo, F., & Neto, C. (2004). *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Lisboa: Faculdade Motricidade Humana.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borg, W., & Gall, M. (1989). *Educational research. An introduction*. Longman: Nova Iorque.
- Brophy, J., & Alleman, J. (1991). A caveat: Curriculum integration isn't always a good idea. *Educational Leadership*, 49, 2-7.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burnafor et al., (2001). *Renaissance in the classroom: arts integration and meaningful learning*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Caetano, M., & Gomes, R. (2012). *A importância da música na formação do ser humano em período escolar*. Educação em Revista, Marília, 13(2), 71-80.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Carmo, H., & Ferreira M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Catterall, J. (1998). *Does experience in the arts boost academic achievement?* A response to Eisner. *Art Education*, 51(4), 6-8.
- Catterall, J. (2005). Conversation and silence: transfer of learning through the arts. *Journal for Learning through the Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities*, 1 (1), 1-12.
- Chizzotti, A. (2000). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Cizek, F. (1910). *Children's coloured paper work*. Viena: Anton Schroll.
- Conferência Mundial de Educação Artística (2006). *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidade Criativas para o Século XXI*.
- Cordeiro, P. (2010). *Construção e Validação do Questionário de Motivação Escolar Para a População Portuguesa: Estudos Exploratórios*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho. Braga.
- Cordovil, R. & Barreiros, J. (2014). *Desenvolvimento percetivo-motor*. In R. Cordovil & J.
- Cortesão, L. (2001). *Trabalhar por projectos em educação: uma inovação interessante?*, Porto, Porto Editora.

- Coutinho, C. (2011). *Paradigmas, Metodologias e Métodos de Investigação*. In: Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. (p. 9-41). Lisboa. Almedina.
- Craith, N. (2009). *Creativity and the Arts in the Primary School* - Discussion Document and Proceedings of the Consultative Conference on Education.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Sage Publications.
- Dalsgaard, C., & Paulsen, M. F. (2009). Transparency in Cooperative Online Education. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3). Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/671/1267>. Acedido em: 22-11-2014.
- Damásio, A., & Damásio, H. (2006). Brain, Art and Education. *World Conference on Arts and Education*. Lisboa, UNESCO.
- Dasté, C., Jenger, Y. & Voluzan, J. (1978). *El niño, el teatro y la escuela*. Madrid: Villalar.
- Delgado, J. (2013). *Contributo do Design de Ambientes no acesso à Cognição*. Tese de doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa-Faculdade de Arquitetura. Lisboa.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Dewey, J. (1897/1989). O meu credo pedagógico. Tradução in: *Cadernos de Educação de Infância*, 9: 10-15.
- Diamond, M. (1996). The Brain: Use It or Lose It, *Mindshift Connection*. vol. 1, no.1). MA: Zephyr Press.
- Dickinson, D. (1997). *Learning Through the Arts*, New Horizons for Learning <http://www.newhorizons.org>
- Diniz, J. (2002). *Aptidão física e saúde. Desafios para a educação física*. Lisboa: Edições FMH.
- Eça, T. (2012). *Chemins croisés: Un regard sur l'éducation artistique*. Sociétés, 77-85.
- Efland, A. (1990). *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. (1997). *Educating artistic vision*. [S.l.]: Stanford University.
- Eisner, E. (1988). *The Role of Discipline-Based Art Education*. New York, Macmillan.
- Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2005.). *Educar la Visión Artística*, Barcelona: Paidós Edicador.
- Eisner, E. (2008). O que pode a Educação aprender das Artes sobre a prática da Educação? In *Currículo sem Fronteiras*. V.8, n.2.

- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. 4. ed. Porto, Porto Editora.
- Estrela, M. (2011). *Complexidade da epistemologia do currículo*. In: Leite Carlinda et all. (Orgs.). *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora. p. 29-36.
- Ferland, F. (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo da vida*. Lisboa. Climepsi.
- Ferreira, C. (2013). *Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto*. *Educar em Revista*, nº 48, Brasil.
- Ferreira, V. (2006). *Educação Física, recreação, jogos e desportos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Sprint.
- Figueira, A. (2002). *O Palco da Vida: A expressão dramática enquanto instrumento operatório do desenvolvimento das competências sociais*. *Psychologica*, 30, 187- 191.
- Figueiredo, A. (2008). *Estratégias e Modelos para a Educação online*, in Miranda, G., (org) *Ensino online e Aprendizagem Multimédia*, Lisboa: Relógio D' Água editores.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fonseca, V. (2001). *Cognição e aprendizagem: Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Lisboa: Âncora Editora.
- Formosinho, J. (1998a). *O Ensino Primário: De Ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da Educação Básica*. Lisboa: Programa Educação para Todos - Ministério da Educação.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). “*Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica*”. Braga: Universidade do Minho. v.8, n.1, pp. 5-16.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Franz, T. (2003). *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Frobel, F. (2001). *A Educação do Homem*. Editora: UPF.
- Fthenakis, T. (2002). *Trends and perspectives in early childhood education. Reconceptualizing early childhood education from an international point of view*. Comunicação proferida na 3a Conferência da «Pacific Early Childhood Education and Research Association». Shanghai, China: 22-25 julho.
- Gallahue, D. & Ozmun, J. (2003). *Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês, crianças, adolescentes e adultos*. (2ª ed. Brasileira). São Paulo: Phorte.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.

- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente*. A Teoria das Inteligências Múltiplas. Artes Médicas. Porto Alegre.
- Gardner, H. (1997). Novas conclusões em sua teoria sobre as capacidades humanas. *Revista Nova Escola*. Set. 1997. Disponível em: <<http://novaescola.abril.com.br>>. Acesso em março 2009.
- Germinet, R. (1999). *Aprendizagem pela acção* – Volume II. Instituto Piaget.
- Ghiglione, R. e B. Matalon (2001). *O Inquérito- Teoria e Prática*. Oeiras, Celta Editora.
- Gialdino, V. (1993). *Metodos cualitativos: los problemas teorico metodologicos*. Buenos Aires: Centro Editor da América Latina.
- Gimeno, J. (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1994). *El curriculum: los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?* In: Gimeno Sacristán, J. e Pérez Gómez, A. I.: Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2008). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3ª ed.). Porto Alegre: Artemed.
- Gimeno, J., & Pérez, A. (Eds.). (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL.
- Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação* (para além das teorias da reprodução). Petrópolis, Vozes.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía e diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, P. (1995). *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In A. Nóvoa, (Org.). Os professores e sua formação. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gómez, G; et al. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Lisboa: Raiz Editora.
- González, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira.
- Goodman, N. (1967). *Project Zero*. Harvard Graduate School of Education.
- Goodnow, J. (1992). *Desenho de crianças*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões*; Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In Norman Dezin e Yvonna Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Gundem, B. (2000). Understanding European didactics. In B. Moon, M. Ben-Peretz, & S. Brown (Eds.), *Routledge international companion to education* (pp. 235–262). Londres: Routledge.

- Gutherie, J. T. (2001). *Engagement and Motivation in Reading Instruction*. Paper presented for the National Invitational Conference on Successful Reading Instruction sponsored by the U.S. Department of Education and the Laboratory for Student Success at the Temple University Center for Research in Human Development and Education, November 12–13, Washington, DC.
- Hallam, S. (2010). The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Helm, J. H. & Katz, L. (2001). *Young Investigators: The Project Approach in the Early Years*. London: Teachers College Press.
- Helmes, J. (2010). Como aprofundar o trabalho com projectos. *Pátio: Educação Infantil*, 22 (VIII), 4-7.
- Hernández, F. (2000). *Cultura visual. mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Ibañez, M. (1990). *Principios de la educación contemporânea*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Isaacs, S. (1933). *Social development in young children*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Isaacs, S. (1966). *Intellectual Growth in Young Children*. New York: Schocken Books.
- Jesus, S. (2011). “Aprendizagem e expressão – ampliando horizontes”. In M. FERRAZ. (Coord.). Educação expressiva. Um novo paradigma educativo (pp. 65-75). *Tutitirév Editorial, Lda*.
- Katz, P. (1989). *Helping faculty to help their students learn*. <https://doi.org/10.1002/tl.37219893710>
- Katz & Chard. (1989). *Engaging Children’s Mind: The Project Approach*. Ablex Publishing Corporation.
- Kelly, D. D. (2004). *Uncovering the history of children's drawing and art*. Westport, Conn: Praeger.
- Kilpatrick, W. (2008). *O Método de Projeto*. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo.
- Klein, J. (1990). *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Lang & Heis. (1984). *A Practical Guide to Research Methods*. Rowman & Littlefield; 3rd edition.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Leandro, C. & Torres, M. (2007). *As expressões artísticas na educação de infância. Duas experiências interdisciplinares*. In P. Pequito & A. Pinheiro (Org.), *Quem aprende mais? Reflexões sobre a Educação de Infância*. Actas do II Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância (pp. 655-662). Porto: Edições Gailivro.

- Leenhardt, P. (1997). *A Criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Educação Unisinos. ISSN 2177-6210. Vol. 16, n.º1
- Libâneo, J. (1990). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lieury, A. & Fenouiller, F., (1997). *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lisboa, I. (1943). *Modernas Tendências da Educação*. Biblioteca Cosmos.
- Lopes, A.C. (2006). *Quem defende os PCN para o Ensino Médio?* In: Lopes, A.R.C. & Macedo, E. (Orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, P. (2014). *A Metodologia do Trabalho Projeto como estratégia para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino profissional*. Tese de mestrado. Lisboa, Universidade de Lisboa.
- Lourenço, V. (1998). *Atitudes dos professores face à interdisciplinaridade*. Educere, 4, 89-103.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and Mental Growth: A Textbook on Art Education*. Editora: Macmillan Co.
- Ludke M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Luz, C., Almeida, G., Rodrigues, L. & Cordovil, R. (2014). *Habilidades Motoras Fundamentais e capacidades cognitivas em crianças dos 6 aos 14 anos*. In Carlos, N., João, B., Rita, C. & Filipe, M., Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança VI (pp. 5)I. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade.
- Magnusson, D. & Cairns, R. (1996). *Developmental science: Toward a unified framework*. In Robert B. Cairns, Glen H. Elder & E. Jane Costello (orgs.), *Developmental science*, pp. 7-30. New York: Cambridge University Press.
- Marques, Elisa & Sousa, Pedro (2008). *Tecnologias para quê?* In *Infância na Europa*.
- Marques, A. (2004). *O ensino das atividades físicas e desportivas*. Fatores determinantes da eficácia. (Vol. XIX). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Martinelli, C.S. (2014). Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. *Educar em revista*, (53), 201-216.
- Martins, A. (2002). *Didáctica das expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. (2003). *Conceitos e terminologia; aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino da arte*. In: BARBOSA, Ana Mãe (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez.
- Maslow A. H., (1964). *Religious, Values and Peak Experiences*, Columbus, Ohio: Ohio State University Press.

- Matos, Z. (2000). In *A importância da educação física no 1º Ciclo do ensino básico*. In *A Educação Física no 1º Ciclo* (pp. 16-23). Porto: Faculdade de Ciências de Desporto e de Educação Física.
- Matos, F. & Ferraz, H. (2006). Questões e razões. *Roteiro da Educação Artística. Noesis*, 67, 26-29.
- McNabb, D. E. (2002). *Research Methods in Public Administration and Nonprofit Management: Quantitative and Qualitative Approaches*, Armonk, M.E. Sharpe.
- Melo, M. (2005). *O Pensar e o fazer artísticos na Formação de Professores*. Universidade do Minho: Currículo sem Fronteiras, v.5, n.1.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Edições Asa.
- Merriam, B. (1988). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ministério da Educação. (1992). *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2001). *Curriculum Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação. Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas, 4ª Edição. Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Moreira, P. (2000). *Educação física no 1º Ciclo do ensino básico: contributo para a sua implementação*. Porto: Universidade do Porto.
- Mota, J. & Sallis, J. (2002). *Actividade Física e Saúde: Factores de Influência da Actividade Física nas Crianças e nos Adolescentes*. Porto: Campo das Letras.
- Motos, T. (2006). “*Habilidades y evaluación de la creatividad dramática*”. In V. Violant, S. de la Torre. *Como investigar y evaluar la creatividad*, vol. 2 (pp. 661-672). Ediciones Aljibe.
- Mouraz, A. & Silva, A. (2000). Comentário crítico. In P. Abrantes (Coord) – *Gestão curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 75-89.
- Neto, C. (2001). *A criança e o jogo—perspectivas de investigação*. In Pereira, B. & Pinto, A. P. (coord.), *Escola e a Criança em Risco—Intervir para Prevenir*. Lisboa: Edições ASA.
- Novais, V. (2007). *Atividade Física e sucesso escolar*. Estudo com crianças e adolescentes institucionalizadas e não institucionalizadas. Dissertação de Licenciatura em Desporto e Educação Física na área de recreação e tempos livres. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

- Ó, J. Ramos do (2007). Democratização da arte. In *Observa*, pp. 20-27.
- Oliveira, J. (2007). *Psicologia da Educação – 1º Volume. Aprendizagem – Aluno*. Porto: Legis Editora.
- Oliveira, M. S. (1999). *O Ensino Personalizado da Língua Inglesa: uma reflexão sobre o interesse e estilo de aprendizagem do aluno adulto*. Dissertação de Mestrado, UBC: Mogi das Cruzes.
- Oliveira, R. (1985). *Novos aparelhos para parques infantis*. LUDENS, vol. 9 (no 2), pp. 31-44.
- Pacheco, J. (2000). *Flexibilização curricular: algumas interrogações*. In J. Pacheco (Org.). *Políticas de Integração Curricular* (pp. 127-145). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, M. (2007). *Manuais Escolares de Ciências Físico-Químicas do 3.º ciclo do Ensino Básico*. Tese de mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Papalia, D. Olds, S.; Feldman, R. (2001). *O Mundo da criança*. Brasil: McGraw- Hill.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*: Areal Editores.
- Pargana, L. (2000). Paineis: *Monodocência – Coadjuvação*, pp. 69-74. In *Gestão curricular no 1º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão*, Viseu. Lisboa: DEB.
- Peery, J. (2010). A Música na Educação de Infância. In B. Spodek. *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ª edição). (pp. 461-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, H. (2012). *Abordagens à aprendizagem e auto-regulação da aprendizagem na “história” de alunos de 9º ano de escolaridade*. Lisboa, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Pereira, V. (2010). O «calcanhar de Aquiles» do programa AEC: A articulação curricular. In Carlinda Leite, António F. Moreira, José A. Pacheco, José Carlos Morgado, & Ana Mouraz (Coords.). *Debater o currículo e seus campos: Políticas, fundamentos e práticas*. Actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro (pp. 221-231). Porto: FPCEUP.
- Pérez, S. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Pestalozzi, J. (2012). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Editorial Tecnos S. A.
- Pires, C. (2012). A «Escola a tempo Inteiro» – Operacionalização de uma política para o 1º Ciclo do ensino básico. Uma abordagem pela «análise das políticas públicas». Universidade de Lisboa – Instituto de Educação. Tese de Doutoramento em Educação na área de Administração e Política Educacional.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Orion Press.

- Piaget, J. (1978). *Os Pensadores – a Epistemologia Genética*. Editora: Abril Cultural.
- Piaget, J. (1998). *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Piaget, J. (2005/2006). *Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de J. Piaget*. Coimbra: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.
- Piaget, J. (2010). *Jan Amos Comênio*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade. Ambições e limites*, Lisboa: Relógio d'Água.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rabkin, N., & Redmond, R. (2004). Putting the Arts in the Picture: *Reframing Education in the 21st Century*. Chicago, IL: Columbia College.
- Ramey & Frances C., (1996). *You Can Raise Your Child's IQ*. Reader's Digest. Universidade da Carolina do Norte.
- Rangel, M. (2000). *Monodocência – coadjuvação*. In P. Abrantes (Coord) – Gestão curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 61-68.
- Rauscher, F. H., & Shaw. (1995). *Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: towards a neurophysiological basis*. Neuroscience Letters 185(1), 44-47.
- Read, H. (2010). *Educação pela Arte*. Lisboa, Edições 70.
- Reis, L. (2005). *Expressão corporal e dramática*. Lisboa: Sete Caminhos.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho do docente*. Edição: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, J. L. P. (2010). *Metodologia de Investigação em psicologia e saúde*. Lisboa. Livpsic. Psicologia.
- Ribeiro, R. A. (2012). *Caminhos para práticas de ensino e aprendizagem – uma análise a partir dos I e II seminários web currículo*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia. Universidade Católica de São Paulo.
- Rodrigues, P. (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & FCT-MCES.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular e inclusão*. In David Rodrigues (Org.). Perspetivas sobre a Inclusão da Educação à Sociedade (pp. 151-166). Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. (2005). *Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: Que triangulação?* In L. Alonso & M. C. Roldão (Coord.), *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a profissão* (pp. 13-25). Coimbra: Almedina.
- Roldão, M. (2007a). *Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência*. Educação e Linguagem, São Bernardo do Campo, ano 10, v. 1, n. 15, p. 18-42.
- Roldão, M. (2008). *Que educação queremos para a infância?* In Alarcão, I. (2008). (Coord) *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 99-113.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*, p. 57. Vila Nova de Gaia: *Fundação Manuel Leão*.
- Roldão, M. (2015). *Formação de professores e construção de conhecimento profissional docente: currículo, didática e supervisão*. In: Morgado J. C.; Mendes, G.; Moreira, A. F.; Pacheco, J. A. (Org.). *Currículo, internacionalização, cosmopolitismo – desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros*. Santo Tirso: De Facto Editores. v. II, p. 155-167.
- Roldão, M. (2017). *Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco*. *Cad. Pesqui.*, vol. 47, nº 166, p. 1134-1149.
- Rosa, C. (2010). *A educação artística e o sistema educativo*. Ciclo de Conferências. A Educação Artística do séc XXI. Lisboa: Centro Nacional de Cultura.
- Rosamilha, N. (1979). *Psicologia do jogo e aprendizagem infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sahasrabudhe, P. (2011) "Learning through arts". *International Journal of Education Through Art* v. 2 no 2.
- Santomé, J. T. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santos, A. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Schön, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In Nóvoa, António Lisboa: Dom Quixote.
- Selltiz, C. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, n. 57.
- Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice: essays on teaching learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silva, C. (2007). *Teorias da aprendizagem. Para uma educação baseada na evidência*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Silva, C. (2010). *A Cultura Visual na Educação Artística: Entre Sila e Caribdes*. Dissertação de Mestrado em Educação Artística. Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes de Lisboa.
- Silva, F. (2012). *A Expressão Plástica como atividade de enriquecimento curricular nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores*. Dissertação de Mestrado em Arte e Educação. Universidade Aberta.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Bases Psicopedagógicas – 1.º volume. Lisboa, Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Música e Artes Plásticas* – 3º volume. Lisboa, Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 2.º Volume: Drama e Dança. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. R. (2008). *Música, Educação Artística e Interculturalidade - A Alma da Arte na Descoberta do Outro*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, M. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional: uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw Hill.
- Stake, R. (1994). Case Studies. In N. K. DEZIN & Y. S. LINCOLN (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA, Sage Publications Ltd.
- Stake, R. (2007). *A Arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1989). *Psicologia de desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Valadares, J.; Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. (Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia). Coimbra: Edições Almedina.

- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.
- Vieira, F. (2011). *A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional*. Lingvarvmarena – Vol. 2 – 9-25.
- Vygotsky, L. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Walker, D. (1990). *Fundamentals of curriculum*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Welch, A. (1995). The self-efficacy of primary teachers in art education. *Issues In Educational Research*, v.5, n. 1, 71-84, 1995. Disponível em: <<http://www.iier.org.au/iier5/welch.html>>. Acesso em: 19 jan.2016.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Young, M. F. D. (2011). *O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar*. (H. Souza, Trad.). Cadernos de Educação. Pelotas. 38, pp. 395-416.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro. Diário da República n.º 253/1990 – I Série - Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. Diário da República n.º 15/2001 – I Série - A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201/2004 - I Série - A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março. Diário da República n.º 73/2004 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho. Diário da República n.º 129/2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de Dezembro. Diário da República n.º 240/2014 - I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Despacho 12591/2006, de 16 de Junho. Diário da República - 2.ª Série, nº 115/2006. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho nº 14 460/2008 de 26 de Maio. Diário da República, 2ª Série - A nº 100 (2008) revogado pelo Despacho nº 9265-B/2013 de 15 de julho. Diário da República, I Série - A nº 134 (2013).

Despacho n.º 17169/2011 de 23 de Dezembro. Diário da República n.º 245/2011 - 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 5306/2012 de 18 de Abril. Diário da República n.º 77/2012 – 2ª Série. Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência - Gabinetes dos Ministros de Estado e das Finanças e da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 15971/2012 de 14 de Dezembro. Diário da República n.º 242/2012 - 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo. I Série, n.º 237, 14 de Outubro de 1986.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 166 – I Serie – A. Ministério da Educação.

Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto. Diário da República 2ª Série, nº 164/2015. Ministério da Educação e Ciência.

APÊNDICE I
INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

1. QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se numa investigação no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, da Faculdade FCT, ISPA e UNL, e tem por objetivo verificar junto das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, por quem são lecionadas as Expressões Artísticas e se são lecionadas de forma integrada com as outras áreas curriculares. A sua resposta a este questionário é de vital importância para a concretização deste estudo, por isso solicito-lhe que disponibilize um pouco do seu tempo às questões colocadas. O questionário será utilizado para fins científicos (envio abaixo um Link com a questão – Clique em cima deste).

<<https://docs.google.com/forms/d/1736n7f0JjZUv15MakQ70X0OHQz2fqY8LuWFcBH5N4Oo/viewform>>

Obrigada.

Sobre a Expressão e Educação Plástica, gostaríamos de saber:

Quem leciona esta disciplina?

Professor titular

Professor Especialista

AEC

De que forma é lecionada?

O professor titular integra-a com outras áreas curriculares

Outras formas

Sobre a Expressão e Educação Dramática, gostaríamos de saber:

Quem leciona esta disciplina?

Professor titular

Professor Especialista

AEC

De que forma é lecionada?

O professor titular integra-a com outras áreas curriculares

Outras formas

Sobre a Expressão e Educação Musical, gostaríamos de saber :**Quem leciona esta disciplina?**

Professor titular

Professor Especialista

AEC

De que forma é lecionada?

O professor titular integra-a com outras áreas curriculares

Outras formas

Sobre a Expressão e Educação Físico-Motora, gostaríamos de saber :**Quem leciona esta disciplina?**

Professor titular

Professor Especialista

AEC

De que forma é lecionada?

O professor titular integra-a com outras áreas curriculares

Outras formas

Muito obrigada pela sua colaboração

APÊNDICE II
INQUÉRITO POR ENTREVISTA

2. ENTREVISTAS

2.1 Grelha para Elaboração das Entrevistas

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS PARA FORMULÁRIO DAS QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
Legitimação da entrevista e motivação Informação e caracterização científica e profissional do entrevistado	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado Conhecer a formação científica e atividade profissional Indagar sobre os anos de serviço	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre o estudo em curso • Solicitar a colaboração • Assegurar o carácter confidencial das informações e opiniões prestadas • Pedir autorização para gravar a entrevista e tomar anotações • Solicitar ao entrevistado que refira as suas formações académicas • Questionar os seus anos de serviço 	Tentar obter respostas objetivas e inequívocas, esclarecendo as dúvidas do entrevistado
As Expressões Artísticas no Currículo do 1º CEB	Conhecer o conceito que o entrevistado tem sobre a importância das Expressões Artísticas no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico	<ul style="list-style-type: none"> • Saber a sua opinião, sobre a importância dada ao domínio das Expressões Artísticas no Currículo do Ensino Básico • Indagar sobre o papel das Expressões Artísticas no Currículo 	
Articulação das Expressões Artísticas com as diferentes áreas curriculares	Contributo da integração das Expressões Artísticas no Currículo e a sua relação com outras áreas curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Saber quais são as áreas de Expressões Artísticas que os professores titulares mais exploram. • Saber o seu ponto de vista sobre o contributo das Expressões Artísticas na aprendizagem dos alunos • Indagar se na sua prática pedagógica recorre à área das Expressões Artísticas como meio interdisciplinar na abordagem dos conteúdos de outras áreas curriculares (Português, Matemática, Estudo do Meio) 	Tempo previsto para a realização da entrevista: de 20 a 30 minutos
Práticas de abordagem às Expressões Artísticas	Indagar sobre as práticas que se socorrem os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico	<ul style="list-style-type: none"> • Saber quais as estratégias que servem de suporte para a integração das Expressões Artísticas no plano curricular • Saber que atividades propõe para a concretização desta prática 	

2.2 Guião da Entrevista

Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Tema: Discursos Didáticos das Expressões Artísticas no 1º Ciclo do Ensino Básico: Práticas e Estratégias

Blocos	Formulário de perguntas
Bloco A Apresentação	1 – Qual é a sua formação académica e há quantos anos trabalha como Professor/a do 1º Ciclo do Ensino Básico?
Bloco B As Expressões Artísticas Currículo do 1º CEB	2- Na sua opinião, qual a importância dada ao domínio das Expressões Artísticas no Currículo do Ensino Básico? 3- Qual o papel das Expressões Artísticas no Currículo?
Bloco C Articulação das Expressões Artísticas com as diferentes áreas curriculares	4 – Quais são as áreas de Expressões Artísticas que mais explora? 5 – Em relação à área das Expressões Artísticas, qual é o contributo desta na aprendizagem dos alunos? 6 – Na sua prática pedagógica recorre à área das Expressões Artísticas como meio interdisciplinar na abordagem dos conteúdos de outras áreas curriculares (Português, Matemática, Estudo do Meio)?
Bloco D Práticas de abordagem às Expressões Artísticas	7 – Quais as estratégias que servem de suporte para a integração das Expressões Artísticas no plano curricular? 8 – Como as concretiza? Que atividades propõe?

APÊNDICE III
OBSERVAÇÃO

ATIVIDADE – 1

Disciplina	Objetivos	Áreas de expressão	Descrição da Atividade	Recursos		Duração
				Materiais	Humanos	
Estudo do Meio	Identificar os constituintes das plantas;	Expressão e Educação Dramática Expressão e Educação Plástica	<p>Inicialmente, os alunos construíram fantoches (plantas) com papel de lastro, através do recorte e colagem.</p> <p>Utilizaram diversos materiais para adornar: lã, tecidos, massinhas e outros.</p> <p>Após a construção dos fantoches, fizeram a dramatização, com o objetivo de descrever os constituintes das plantas.</p> <p>Cada fantoche representava um constituinte da planta: raiz, caule, folhas, flores e fruto.</p> <p>Os alunos improvisaram um diálogo, onde individualmente apresentavam o constituinte da planta.</p>	Cola; Folhas de papel lastro; Lã; Tecidos; Lápis de cera; Lápis de cor; Canetas de feltro; Tecidos; Tesoura; Tintas.	Professora e alunos.	Período da manhã

GRELHA DE REGISTO – 1

	Nomes																											
Envolvimento na atividade	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total	
Participou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	22	
Motivado	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	19	
Aborrecido	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	2	
Atento	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	19	
Criativo	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	20	
Utilizou materiais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	22	
Terminou a atividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	22	

ATIVIDADE – 2

Disciplina	Objetivos	Áreas de expressão	Descrição da Atividade	Recursos		Duração
				Materiais	Humanos	
Estudo do Meio	Conhecer os Planetas que fazem parte do Sistema Solar	Expressão e Educação Plástica	<p>A professora iniciou a atividade distribuindo cartolinas aos alunos, para estes desenharem o Sol e os Planetas.</p> <p>Após terem terminado o desenho, recortaram retângulos de cartolina.</p> <p>Nos retângulos de cartolina escreveram o nome dos planetas e fizeram a correspondência destes aos desenhos que tinham feito.</p> <p>Na segunda fase da atividade, a professora chamou alguns alunos aleatoriamente. Um dos alunos ficou com o Sol na mão, ficando no meio da sala. Outros executaram movimentos à volta do Sol, como se fossem os Planetas.</p>	Cartolinas; Lápis de cor; Tesoura; Canetas de feltro.	A professora e os alunos	2h
	Identificar os movimentos que o Planeta Terra executa.	Expressão e Educação Dramática	<p>Depois ficaram apenas dois alunos no meio da sala, que representavam respetivamente o Sol e a Terra. A Terra recebia a luz do Sol e o aluno que representava a Terra foi rodando e os restantes colegas diziam se era de manhã ou de noite.</p> <p>A professora exemplificou o movimento de translação e o movimento de rotação que a Terra fazia em torno do Sol. Um aluno executou o movimento de rotação e outro aluno o movimento de translação.</p>			

GRELHA DE REGISTO – 2

	Nomes																											
Envolvimento na atividade	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total	
Participou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	22	
Motivado	X	X	X	-	X	X	X	-	X	X	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	16	
Aborrecido	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	4	
Atento	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	-	X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	17	
Criativo	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	-	X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	17	
Utilizou materiais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	21	
Terminou a atividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	-	-	-		20	

ATIVIDADE - 3

Disciplina	Objetivos	Áreas de expressão	Descrição da Atividade	Recursos		Duração
				Materiais	Humanos	
Estudo do Meio	Identificar os animais Domésticos	<p>Expressão e Educação Dramática</p> <p>Expressão e Educação Plástica</p> <p>Expressão e Educação Musical</p>	<p>Os alunos iniciaram a atividade, ouvindo um CD da música do “Tio Manel” (falava sobre os animais da quinta).</p> <p>Depois cantaram em conjunto a música que tinham ouvido, mimando os animais que se ouviam na música.</p> <p>De seguida, utilizaram o papel de lustrro, para fazerem uns fantoches dos animais que faziam parte da música.</p> <p>No final, a professora reforçou o conceito de animais domésticos, pedindo aos alunos que mencionassem o nome de alguns animais.</p>	<p>Leitor de CD;</p> <p>CD;</p> <p>Papel de lustrro;</p> <p>Lã;</p> <p>Tecidos;</p> <p>Lápis de carvão;</p> <p>Lápis de cera;</p> <p>Canetas de feltro.</p>	Professora e alunos.	Período da manhã.

GRELHA DE REGISTO - 3

	Nomes																											
Envolvimento na atividade	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total	
Participou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	23
Motivado	X	X	X	-	X	X	X	-	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	20
Aborrecido	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
Atento	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	22
Criativo	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	21
Utilizou materiais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	22
Terminou a atividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	23

ATIVIDADE - 4

Disciplina	Objetivos	Áreas de expressão	Descrição da Atividade	Recursos		Duração
				Materiais	Humanos	
Estudo do Meio	Identificar os grupos dos alimentos, que fazem parte da roda dos alimentos.	Expressão e Educação Plástica	<p>No início da atividade, foram dadas folhas de revistas aos alunos, para que estes procedessem ao “recorte de imagens de alimentos”.</p> <p>De seguida, os alunos efetuaram o “recorte de imagens de alimentos.” Com esses recortes, colaram as imagens numa roda (círculo) de cartolina, seguindo as indicações da professora.</p> <p>Após a colagem, os alunos disseram quais eram os seus alimentos preferidos.</p> <p>Os alunos identificaram os grupos de alimentos, assim como a quantidade que devem consumir, havendo grupos de diferentes dimensões.</p>	<p>Folhas de revistas;</p> <p>Tesoura;</p> <p>Cartolina;</p> <p>Cola.</p>	Professora e alunos.	2h

GRELHA DE REGISTO – 4

	Nomes																											
Envolvimento na atividade	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total	
Participou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	24	
Motivado	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	22	
Aborrecido	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	
Atento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	23	
Criativo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	22	
Utilizou materiais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	24	
Terminou a atividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	24	

ATIVIDADE - 5

Disciplina	Objetivos	Áreas de expressão	Descrição da Atividade	Recursos		Duração
				Materiais	Humanos	
Estudo do Meio	Identificar os sinais de trânsito	Expressão e Educação Plástica Expressão e Educação Dramática	<p>Nesta atividade, foram abordados os sinais de trânsito.</p> <p>A professora distribui pelos alunos cartolina, para eles recortarem.</p> <p>Os alunos fizeram recortes em forma de círculo, triângulo e quadrado.</p> <p>De seguida, os alunos pintaram o contorno dos sinais, de azul ou vermelho, seguindo a explicação da professora. Vermelho para os triângulos (perigo) e círculos (proibição), azul para os círculos (obrigação) e quadrados (obrigação).</p> <p>No final, fizeram uma dramatização, onde os alunos personificavam os sinais de trânsito.</p>	<p>Folhas de cartolina;</p> <p>Lápis de carvão;</p> <p>Tesoura;</p> <p>Lápis de cera;</p> <p>Canetas de feltro.</p>	Professora e alunos.	2h

GRELHA DE REGISTO - 5

	Nomes																											
Envolvimento na atividade	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total	
Participou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	24	
Motivado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X	X	-	-	21	
Aborrecido	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	
Atento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	24	
Criativo	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-	-	21	
Utilizou materiais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	24	
Terminou a atividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	-	-	22	

ATIVIDADE - 6

Disciplina	Objetivos	Áreas de expressão	Descrição da Atividade	Recursos		Duração
				Materiais	Humanos	
Estudo do Meio	Identificar os órgãos do sistema digestivo.	Expressão e Educação Plástica	<p>O professor pediu a 6 alunos para lerem um texto sobre os alimentos. Após a leitura, o professor colocou no quadro um boneco de grandes dimensões, onde estavam assinalados os órgãos que fazem parte do sistema digestivo.</p> <p>Foi distribuído uma folha a cada aluno, esta tinha um texto que fazia referência a todas as fases da digestão.</p> <p>Individualmente os alunos fizeram a leitura em voz alta.</p> <p>De seguida formaram-se 6 grupos e um menino de cada grupo fez a legenda da figura que estava no quadro, colando etiquetas dadas pelo professor.</p> <p>Três grupos recortaram os órgãos que estavam desenhados na folha de cartolina e colaram-nos nos respetivos espaços, os outros três grupos fizeram a forma dos órgãos em plasticina e colaram-nos nos respetivos espaços.</p> <p>O professor disse aos alunos, que as cores usadas com a plasticina não teriam de corresponder necessariamente à dos órgãos que compõem o sistema digestivo.</p>	<p>Folhas de papel;</p> <p>Cartolina;</p> <p>Plasticina;</p> <p>Tesoura;</p> <p>Cola.</p>	O professor e os alunos	2h

GRELHA DE REGISTO - 6

	Nomes																											
Envolvimento na atividade	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total	
Participou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	23	
Motivado	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	22	
Aborrecido	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
Atento	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	22	
Criativo	X	X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	-	-	21	
Utilizou materiais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	23	
Terminou a atividade	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-	X	-	-	20	

ATIVIDADE - 7

Disciplina	Objetivos	Áreas de expressão	Descrição da Atividade	Recursos		Duração
				Materiais	Humanos	
Estudo do Meio	Conhecer a história do rei D. Pedro	Expressão e Educação Dramática Expressão e Educação Musical	<p>O professor ligou o leitor de CD e os alunos ouviram a história do rei D. Pedro “O Justiceiro” .</p> <p>Depois de ouvirem a história, os alunos fizeram um ditado musical. Foi distribuída uma folha escrita com espaços em branco, os alunos preencheram os espaços em branco à medida que ouviam a narração da história do rei D. Pedro em CD.</p> <p>Os alunos, iam dizendo em voz alta a palavra que faltava para preencher cada espaço.</p> <p>No final os alunos vestiram alguns adereços que a professora tinha dentro de uma caixa e fizeram a dramatização da história do rei D. Pedro.</p>	<p>Leitor de CD;</p> <p>CD;</p> <p>Folha de papel;</p> <p>Canetas;</p> <p>Adereços;</p> <p>Lápis de carvão.</p>	O professor e os alunos	2h

GRELHA DE REGISTO – 7

	Nomes																											
Envolvimento na atividade	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total	
Participou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	25
Motivado	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	21
Aborrecido	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Atento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	23
Criativo	X	X	-	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	-	X	X	X	-	-	-	-	18
Utilizou materiais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	24
Terminou a atividade	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	23

ATIVIDADE - 8

Disciplina	Objetivos	Áreas de expressão	Descrição da Atividade	Recursos		Duração
				Materiais	Humanos	
Estudo do Meio	Conhecer a história do rei D. Dinis	Expressão e Educação Musical	<p>A professora pediu aos alunos que ouvissem com atenção a história que ia ser contada.</p> <p>A história foi contada através de um CD, utilizando o power point para a passagem de imagens. Em simultâneo a professora foi desfolhando o livro.</p> <p>Cada aluno tinha na sua mesa um papel, com uma parte do texto que estava a ser narrado.</p> <p>Existia um narrador e um aluno que fazia a personagem do rei D. Dinis.</p> <p>Os alunos cantaram o refrão da história que estava a ser narrada...” todo o mundo fala dela, Isabel Rainha Santa, a sua beleza inspira e sua bondade encanta”. Estes cantaram o refrão com diferentes melodias, ex: alto, baixo, rápido, lento.</p> <p>Terminada a narração da história, um dos alunos retirou um pano que estava preso no quadro, onde estava uma fotografia do rei D. Dinis.</p>	<p>CD, que inclui 2 músicas e história narrada por Bárbara Guimarães;</p> <p>Livro “Era uma vez um rei” .</p> <p>“D. Dinis o rei poeta”.</p>	A professora e os alunos	2h

GRELHA DE REGISTO – 8

	Nomes																											
Envolvimento na atividade	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total	
Participou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	26
Motivado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	25
Aborrecido	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Atento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	24
Criativo	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	25
Utilizou materiais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	26
Terminou a atividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	25

ATIVIDADE – 9

Disciplina	Objetivos	Áreas de expressão	Descrição da Atividade	Recursos		Duração
				Materiais	Humanos	
Estudo do Meio	Distinguir a locomoção dos animais	Expressão e Educação Físico-Motora	<p>Inicialmente, os alunos ouviram uma música com diferentes sons de animais.</p> <p>Depois, a professora explicou como se deslocavam esses animais (andar, nadar, rastejar, correr, saltar, voar).</p> <p>Terminada a música e a explicação da professora, os alunos retiraram um cartão de dentro de um saco, esse cartão tinha um desenho de um animal.</p> <p>Os alunos deslocaram-se pelo ginásio de acordo com o animal que estava representado no seu cartão (andaram, correram, rastejaram, saltaram ...).</p>	<p>Leitor de CD;</p> <p>CD;</p> <p>Saco de pano;</p> <p>Cartões de cartolina.</p>	A professora e os alunos	2h

GRELHA DE REGISTO - 9

	Nomes																											
Envolvimento na atividade	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total	
Participou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	25
Motivado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	25
Aborrecido	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Atento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-	24	
Criativo	X	X	-	X	X	-	X	X	X	-	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-	20	
Utilizou materiais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	24	
Terminou a atividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	24	

ATIVIDADE – 10

Disciplina	Objetivos	Áreas de expressão	Descrição da Atividade	Recursos		Duração
				Materiais	Humanos	
Estudo do Meio	Identificar as Profissões	Expressão e Educação Dramática	<p>A professora mostrou um vídeo onde se observava várias pessoas a exercerem a sua profissão.</p> <p>Terminado o vídeo, os alunos disseram qual a profissão que gostariam de exercer, quando fossem adultos.</p> <p>No final, realizaram um jogo de dramatização, em que os alunos individualmente, faziam a mímica de uma profissão e os colegas tinham de a identificar.</p>	Computador.	A professora e os alunos	2h

GRELHA DE REGISTO – 10

	Nomes																										
Envolvimento na atividade	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total
Participou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	26
Motivado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	26
Aborrecido	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	4	
Atento	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	-	X	23
Criativo	-	X	X	-	X	X	-	X	X	X	-	X	-	X	X	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X	19
Utilizou materiais	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	25
Terminou a atividade	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	24

ATIVIDADE – 11

Disciplina	Objetivos	Áreas de expressão	Descrição da Atividade	Recursos		Duração
				Materiais	Humanos	
Estudo do Meio	Reconhecer os meios de transporte	Expressão e Educação Dramática	<p>A professora colocou um vídeo, para os alunos visualizarem os diferentes meios de transporte.</p> <p>Terminado o vídeo, a professora dialogou com os alunos, questionando-os sobre os seus meios de transporte preferidos.</p> <p>Os alunos foram para o recreio e a professora com giz de várias cores, desenhou um itinerário.</p> <p>Depois os alunos percorreram esse itinerário, simulando o seu meio de transporte favorito.</p> <p>No final fizeram uma dramatização, dando “vida” aos meios de transporte. Os alunos tinham como adereços, cartões com imagens de grandes dimensões.</p>	<p>Computador;</p> <p>Giz de várias cores;</p> <p>Cartões com imagens dos meios de transporte.</p>	A professora e os alunos	2h

GRELHA DE REGISTO - 1

	Nomes																											
Envolvimento na atividade	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total	
Participou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	26
Motivado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	26
Aborrecido	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	1	
Atento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	25
Criativo	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-	X	-	X	X	X	X	X	-	X	X	-	20	
Utilizou materiais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	25	
Terminou a atividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	25	

ATIVIDADE - 12

Disciplina	Objetivos	Áreas de expressão	Descrição da Atividade	Recursos		Duração
				Materiais	Humanos	
Estudo do Meio	Conhecer meios de comunicação social	Expressão e Educação Dramática	<p>A professora leu o texto da Carochinha e após a leitura fizeram um teatro de fantoches, em que utilizaram como cenário uma “caixa de televisão”.</p> <p>Durante o teatro de fantoches, apareceu o João Ratão, que escreve uma carta de amor à Carochinha com o objetivo de a convencer a casar-se com ele.</p> <p>A partir desta carta, que constituía o segundo meio de comunicação, os alunos criaram um final para a história, preenchendo uma banda desenhada, na qual escreveram uma possível resposta da Carochinha ao pedido de casamento do João Ratão.</p> <p>Após uma resposta por parte da personagem principal da história, os alunos utilizaram os fantoches para retratar o final da história.</p>	<p>“caixa de cartão”;</p> <p>Fantoches;</p> <p>Carta.</p>	A professora e os alunos	2h

GRELHA DE REGISTO - 12

	Nomes																										
Envolvimento na atividade	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total
Participou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	23
Motivado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	23
Aborrecido	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Atento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	-	-	-	22
Criativo	X	-	X	X	X	X	X	-	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-	-	-	-	18
Utilizou materiais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	-	-	-	22
Terminou a atividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	-	-	-	22

ATIVIDADE – 13

Disciplina	Objetivos	Áreas de expressão	Descrição da Atividade	Recursos		Duração
				Materiais	Humanos	
Português	Desenvolver o conceito de rimas	<p>Expressão e Educação Dramática</p> <p>Expressão e Educação Plástica</p> <p>Expressão e Educação Físico Motora</p>	<p>A professora distribuiu os poemas o “Pato Marreco”, “Xadrez”, “Bichinho da conta” e pediu aos alunos que lessem em silêncio. Após terminarem a leitura, a professora começou a ler em voz alta um dos poemas do autor Sidónio Muralha. “O Pato Marreco”.</p> <p>Os alunos participaram dizendo em voz alta, as palavras que rimavam, como por exemplo: marreco/boneco, dizia/abria.</p> <p>A professora pediu a participação noutro poema “Xadrez”. Neste poema quando a professora lia gata as meninas miavam baixinho, quando dizia gato os meninos miavam com tom grave.</p> <p>No poema “Bichinho-de-conta”, sempre que a professora falava bichinho-de-conta, os alunos baixavam-se e enrolavam a cabeça.</p> <p>Quando terminaram as leituras, cada grupo fez a dramatização dos seus poemas. As dramatizações foram acompanhadas com música clássica.</p> <p>No final foi entregue uma folha a cada criança, onde desenharam e pintaram o poema que mais gostaram.</p>	<p>Livros;</p> <p>Leitor de CD;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Lápis de cera;</p> <p>Canetas de feltro.</p>	Professora e alunos	2h

GRELHA DE REGISTO - 13

	Nomes																											
Envolvimento na atividade	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total	
Participou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	25
Motivado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-	24	
Aborrecido	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	2	
Atento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-	X	X	-	X	-	23	
Criativo	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-	X	X	-	X	-	20	
Utilizou materiais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	24	
Terminou a atividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	-		-	23	

ATIVIDADE -14

Disciplina	Objetivos	Áreas de expressão	Descrição da Atividade	Recursos		Duração
				Materiais	Humanos	
Português	Associação de sinónimos e antónimos	Expressão e Educação Dramática Expressão e Educação Plástica	<p>Foram distribuídos cartões pelos alunos e pedido que os pintassem, estes já tinham desenhos de crianças.</p> <p>Os cartões formavam pares de sinónimos ou antónimos.</p> <p>O jogo consistia em formar um par utilizando duas cartas, ex: contente/feliz para sinónimos; contente/triste para antónimos.</p> <p>À medida que iam formando os pares, ou de sinónimos ou de antónimos, tinham de representar através da mimica os pares que formavam.</p> <p>Depois dos pares formados, as cartas restantes ficaram na mão dos alunos. O jogo terminou, quando todos os pares foram formados.</p> <p>Venceu o jogo quem formou a maior quantidade de pares.</p>	Cartões; Lápis de cor.	Professora e alunos.	2h

GRELHA DE REGISTO - 14

	Nomes																										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total
Envolvimento na atividade																											
Participou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	24
Motivado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	24
Aborrecido	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	2
Atento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-	-	22
Criativo	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	-	X	X	X	X	-	X	-	X	X	X	-	-	20
Utilizou materiais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	-	-	24
Terminou a atividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	-	X	-	X	X	-	-	-	22

ATIVIDADE – 15

Disciplina	Objetivos	Áreas de expressão	Descrição da Atividade	Recursos		Duração
				Materiais	Humanos	
Português	Conhecer e identificar os versos dos poemas	Expressão e Educação Dramática Expressão e Educação Físico Motora	<p>A professora pediu aos alunos para escreverem um poema para o dia do pai.</p> <p>Os alunos escreveram o seu poema e leram em voz alta.</p> <p>Foram lidos excertos de alguns dos poemas, como por exemplo: “O pai é uma gota de generosidade e eu sou um rapaz onde caiu a gota”, “O pai tem olhos verdes como a erva e os seus cabelos são castanhos como o carvão”.</p> <p>A professora leu um poema da autora Isabel Minhós Martins e Bernardo Carvalho. Este poema falava sobre a “mãe”.</p> <p>Depois da leitura do poema, foi pedido aos alunos para ouvirem com atenção e sentirem com o coração.</p> <p>Os alunos dirigiram-se para o ginásio e representaram o coração da mãe, através da mimica. A regra era, não falar.</p> <p>No final, representaram com o corpo, o seu sentimento, movimentando-se ao som de uma música.</p>	<p>Folhas de papel;</p> <p>Canetas de feltro;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Lápis de carvão;</p> <p>CD;</p> <p>Livro.</p>	A professora e os alunos	2h

GRELHA DE REGISTO – 15

	Nomes																											
Envolvimento na atividade	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total	
Participou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	23	
Motivado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	23	
Aborrecido	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	
Atento	X	X	X	X	X	-	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	-	-	-	20	
Criativo	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-	-	-	-	20	
Utilizou materiais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	23	
Terminou a atividade	X	X	X	X	X	-	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-	X	X	X	X	-	-	-	20	

ATIVIDADE - 16

Disciplina	Objetivos	Áreas de expressão	Descrição da Atividade	Recursos		Duração
				Materiais	Humanos	
Português	Exercitar a imaginação e a criatividade	Expressão e Educação Dramática	<p>A professora disse aos alunos que tinham de escrever uma história, segundo um tema dado e representá-la.</p> <p>Formaram-se grupos de 4 ou 5 alunos.</p> <p>Depois foram distribuídos 7 dados, cada um tinha um tema escrito. Os dados foram lançados por um elemento de cada grupo.</p> <p>Os temas eram: “capitão pirata”, “nave espacial”, “uma sereia”, “prédio a arder”, “deserto”, “uma princesa” e “furacão”.</p> <p>Em cada história havia um narrador e as respetivas personagens.</p> <p>Os grupos dramatizaram a história que lhes foi atribuída.</p>	<p>Folhas de papel;</p> <p>Lápis de carvão;</p> <p>Canetas.</p>	A professora e os alunos	Período da manhã

GRELHA DE REGISTO - 16

	Nomes																										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total
Envolvimento na atividade																											
Participou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	24
Motivado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	21
Aborrecido	-	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Atento	X	-	X	X	X	X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	21
Criativo	X	-	X	X	X	X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	-	-	20
Utilizou materiais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	24
Terminou a atividade	X	-	X	X	X	X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	-	-	21

ATIVIDADE – 17

Disciplina	Objetivos	Áreas de expressão	Descrição da Atividade	Recursos		Duração
				Materiais	Humanos	
Português	Estimular a oralidade, a leitura e a escrita	Expressão e Educação Plástica	<p>O professor distribuiu pelos alunos uma folha com a história do rei D. Pedro.</p> <p>De seguida leram alternadamente cada estrofe, a acompanhar a leitura ouvia-se uma música da época medieval.</p> <p>No verso da folha estavam escritas várias palavras e os alunos pintaram o retângulo que tinha a palavra escrita de forma correta.</p> <p>Se escolhessem a palavra com erros ortográficos, teriam de escrever a palavra correta três vezes.</p> <p>No final, construíram um texto com as palavras corretas.</p>	<p>CD;</p> <p>Folhas de papel;</p> <p>Canetas de feltro;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Lápis de carvão.</p>	O professor e os alunos	1h 30m

GRELHA DE REGISTO - 17

	Nomes																											
Envolvimento na atividade	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total	
Participou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	24
Motivado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	24
Aborrecido	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Atento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	23
Criativo	X	-	X	X	X	X	X	-	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	-	-	19
Utilizou materiais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	24
Terminou a atividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	-	-	22

ATIVIDADE – 18

Disciplina	Objetivos	Áreas de expressão	Descrição da Atividade	Recursos		Duração
				Materiais	Humanos	
Português	Classificar palavras quanto ao número de sílabas	Expressão e Educação Plástica	<p>Os alunos desenharam um tabuleiro de jogo.</p> <p>Depois organizaram-se em grupos de três alunos.</p> <p>Os alunos fizeram um sorteio para decidir quem iniciava o jogo.</p> <p>O tabuleiro do jogo estava no centro da roda.</p> <p>As fichas com as palavras estavam com as faces voltadas para baixo</p> <p>Em cada jogada, um aluno tirava uma ficha e lia para o grupo.</p> <p>Um dos alunos dizia qual era a classificação da palavra quanto ao número de sílabas (monossílabo, dissílabo, polissílabo).</p> <p>Quem acertava, avançava uma casa no tabuleiro.</p> <p>Ganhava quem completava a volta no tabuleiro em primeiro lugar.</p>	<p>Folha de papel;</p> <p>Lápis de carvão;</p> <p>Lápis de cor.</p>	Professora e alunos	2h

GRELHA DE REGISTO – 18

	Nomes																											
Envolvimento na atividade	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total	
Participou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	23	
Motivado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	23	
Aborrecido	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Atento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	23	
Criativo	X	-	X	X	X	X	X	-	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-	-	-	-	19	
Utilizou materiais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	23	
Terminou a atividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	23	

ATIVIDADE – 19

Disciplina	Objetivos	Áreas de expressão	Descrição da Atividade	Recursos		Duração
				Materiais	Humanos	
Português	Estimular a criatividade	Expressão e Educação Plástica	<p>A professora explicou o que era uma banda desenhada.</p> <p>Depois deu uma folha a cada aluno com uma banda desenhada incompleta.</p> <p>Os alunos completaram os desenhos e inventaram as falas para os balões.</p> <p>Quando terminaram, cada aluno leu a sua banda desenhada.</p> <p>No final, a professora afixou num placard as bandas desenhadas feitas pelos alunos.</p>	<p>Folhas de papel;</p> <p>Lápis de carvão;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Canetas de feltro.</p>	Professora e alunos	2h

GRELHA DE REGISTO – 19

	Nomes																											
Envolvimento na atividade	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total	
Participou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	25
Motivado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	25
Aborrecido	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Atento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	-	-	24
Criativo	X	-	X	X	X	X	X	-	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-	-	-	-	-	19
Utilizou materiais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	-	-	24
Terminou a atividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X		-	-	23	

ATIVIDADE - 20

Disciplina	Objetivos	Áreas de expressão	Atividades	Recursos		Duração
				Materiais	Humanos	
Matemática	Conhecer alguns sólidos geométricos	Expressão e Educação Plástica	<p>A professora dividiu os alunos em grupos e pediu-lhes para utilizarem “palhinhas” para construírem as arestas dos sólidos geométricos e a plasticina para fazerem os vértices.</p> <p>Os alunos utilizaram as palhinhas para fazerem as arestas e a plasticina para fazerem os vértices.</p> <p>Por exemplo, para construírem um cubo, cortaram todas as palhinhas do mesmo tamanho.</p> <p>Quando todos terminaram a construção dos sólidos, foram mostrando aos colegas e explicando qual era o seu sólido geométrico e as suas respectivas características.</p>	Palhinhas; Plasticina.	Professora e alunos	2h

GRELHA DE REGISTO – 20

	Nomes																											
Envolvimento na atividade	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total	
Participou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	24	
Motivado	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	22	
Aborrecido	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Atento	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	22	
Criativo	X	-	X	X	-	X	X	X	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	20	
Utilizou materiais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	24	
Terminou a atividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	23	

ATIVIDADE – 21

Disciplina	Objetivos	Áreas de expressão	Descrição da Atividade	Recursos		Duração
				Materiais	Humanos	
Matemática	Relação entre o raio e o diâmetro	Expressão e Educação Plástica	<p>A professora começou por explicar aos alunos a diferença entre raio e diâmetro.</p> <p>De seguida disse que iriam utilizar o compasso e que este teria de ter sempre a mesma amplitude. A medida dada pela professora aos alunos foi de 4 cm, ou seja, a circunferência tinha 4 cm de raio a partir do ponto preto que estava na folha.</p> <p>Questionou os alunos, de quanto seria o diâmetro da circunferência.</p> <p>Depois distribui uma folha de papel aos alunos, a qual tinha diversos pontos pretos. A partir desses pontos e com o compasso construíram uma rosácea de 6 pétalas.</p> <p>As imagens eram simétricas.</p> <p>Concluído o trabalho proposto, os alunos verificaram que no centro havia uma flor com 6 pétalas.</p> <p>Cada criança pintou as 6 pétalas da mesma cor. Os restantes círculos foram pintados utilizando várias cores.</p>	<p>Papel;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Lápis de carvão;</p> <p>Lápis de cera;</p> <p>Compasso</p>	A professora e os alunos	2h

GRELHA DE REGISTO – 21

	Nomes																											
Envolvimento na atividade	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total	
Participou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	25
Motivado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	22
Aborrecido	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Atento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	22
Criativo	X	-	X	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	18
Utilizou materiais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	24
Terminou a atividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	24

ATIVIDADE – 22

Disciplina	Objetivos	Áreas de expressão	Descrição da Atividade	Recursos		Duração
				Materiais	Humanos	
Matemática	Consolidação da tabuada do 2	Expressão e Educação Plástica	<p>A professora apresentou aos alunos uma proposta de trabalho. Inicialmente foi distribuído pelos alunos, peças de um puzzle, para estes desenharem à sua escolha o número de elementos referentes à tabuada do 2, estes tinham de ser distribuídos em igual número por duas colunas.</p> <p>A professora lembrou os resultados da tabuada do 2 (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20).</p> <p>Um grupo de alunos desenhou os elementos, o outro grupo escreveu os resultados da tabuada.</p> <p>Após terem concluído esta tarefa, iniciaram a construção do puzzle. Exemplo: um aluno escolheu uma peça que tinha escrito 2 x 2, depois encaixou uma peça onde estavam desenhados 4 carros (duas colunas, ambas com 2 carros).</p> <p>No final, os alunos explicaram que a 1ª peça tinha 4 objetos, era o produto ou o resultado de 2 x 2. Também referiram que a peça tinha 2 colunas, cada uma com dois elementos.</p>	<p>Papel;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Lápis de carvão;</p> <p>Lápis de cera;</p> <p>Canetas de feltro.</p>	A professora e os alunos	Período da manhã

GRELHA DE REGISTO - 22

	Nomes																										
Envolvimento na atividade	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total
Participou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	24
Motivado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	24
Aborrecido	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	4
Atento	-	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X	-	-	20
Criativo	-	X	X	-	X	X	X	-	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-	X	-	-	18
Utilizou materiais	-	X	X	-	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	-	-	20
Terminou a atividade	-	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X	X	-	X	X	X	X	-	-	-	18

ATIVIDADE - 23

Disciplina	Objetivos	Áreas de expressão	Descrição da Atividade	Recursos		Duração
				Materiais	Humanos	
Matemática	Eixo de simetria	Expressão e Educação Plástica Expressão e Educação Físico-Motora	<p>Nesta atividade, foram facultadas aos alunos, folhas de cartolina de diversas cores para que estes procedessem à dobragem do papel e ao desenho de meia figura de um animal.</p> <p>Nesta fase, a professora explorou o conceito de eixo de simetria.</p> <p>Numa segunda fase, efetuaram o recorte das cartolinas, obtendo um “friso de animais”.</p> <p>Depois, através da dobragem e do recorte, obtiveram figuras de animais completas.</p> <p>No final, os alunos a pares, experimentaram o conceito de “simetria”, em que um dos alunos era o chefe. O chefe criou movimentos com o corpo, que o outro aluno imitou ao som de uma música em espelho, de modo a que trabalhassem e experimentassem o conceito de simetria. Depois os alunos trocaram de posições.</p>	<p>Cartolina;</p> <p>Tesoura;</p> <p>Lápis de carvão;</p> <p>Música;</p> <p>Canetas de feltro.</p>	A professora e os alunos	2h

GRELHA DE REGISTO - 23

	Nomes																											
Envolvimento na atividade	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total	
Participou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	24
Motivado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	23
Aborrecido	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Atento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	22
Criativo	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X	-	-	21
Utilizou materiais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	22
Terminou a atividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X	-	-	-	20

ATIVIDADE – 24

Disciplina	Objetivos	Áreas de expressão	Descrição da Atividade	Recursos		Duração
				Materiais	Humanos	
Matemática	Noção de fração	Expressão e Educação Plástica Expressão e Educação Físico-Motora	<p>A professora iniciou a aula desafiando os alunos a construírem um dominó.</p> <p>Foram distribuídos cartões retangulares de cartolina divididos ao meio e, em cada parte do cartão, uns pintaram metade, um quarto e a terça parte do cartão, os outros alunos desenharam metade, um quarto e a terça parte de um fruto (maçã, laranja, banana...).</p> <p>Depois jogaram ao jogo do dominó, a turma foi dividida em 5 grupos ficando cada grupo com três elementos e juntando as peças correspondentes.</p> <p>Quando juntavam as peças, explicavam o porquê de as juntar, consolidando a noção de fração.</p> <p>O vencedor do jogo foi o elemento do grupo que jogou primeiro todos os seus cartões. equivalente à fração presente no cartão que estava no centro da mesa.</p> <p>Terminado o jogo, os alunos foram para o ginásio, onde percorreram um circuito. Uns alunos percorreram metade do circuito, outros metade, outros um quarto e outros um terço.</p>	<p>Cartões;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Lápis de carvão;</p> <p>Canetas de feltro;</p> <p>Régua.</p>	A professora e os alunos	2h

GRELHA DE REGISTO - 24

	Nomes																										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total
Envolvimento na atividade																											
Participou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	23
Motivado	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	21
Aborrecido	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Atento	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	-	-	-	20
Criativo	X	-	X	X	X	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	-	-	-	18
Utilizou materiais	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	22
Terminou a atividade	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	-	-	-	21

APÊNDICE IV
CARTAS DE CONSENTIMENTO

4.1 CARTAS DE CONSENTIMIENTO

4.1.1 Carta de consentimento

Maria Fernanda dos Santos Mendes Sampaio

Discursos Didáticos das Expressões Artísticas no 1º Ciclo do Ensino Básico: Práticas e Estratégias



Exmº Senhor

Presidente do Conselho Diretivo

Eu, Maria Fernanda dos Santos Mendes Sampaio, venho por este meio solicitar autorização para a realização de um estudo, no âmbito da elaboração de Tese de Doutoramento.

A tese de doutoramento debruça-se sobre os Discursos Didáticos das Expressões Artísticas no 1º Ciclo do Ensino Básico: Práticas e Estratégias.

Para o efeito, é nosso objetivo realizar entrevistas sobre a temática acima indicada a professores do segundo ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e observações de atividades de Expressões Artísticas integradas com Matemática, Português e Estudo do Meio, sendo o anonimato dos seus protagonistas salvaguardado, incluindo a identidade da escola.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

A doutoranda

Consentimento

Eu, _____ declaro que concordo com a realização das entrevista nos termos acima descritos.

4.1.2 Carta de consentimento

Maria Fernanda dos Santos Mendes Sampaio

Discursos Didáticos das Expressões Artísticas no 1º Ciclo do Ensino Básico: Práticas e Estratégias



Exmº Senhor Diretor

Eu, Maria Fernanda dos Santos Mendes Sampaio, venho por este meio solicitar autorização para a realização de um estudo, no âmbito da elaboração de Tese de Doutoramento.

A tese de doutoramento debruça-se sobre os Discursos Didáticos das Expressões Artísticas no 1º Ciclo do Ensino Básico: Práticas e Estratégias.

Para o efeito, é nosso objetivo realizar entrevistas sobre a temática acima indicada a professores do segundo ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e observações de atividades de Expressões Artísticas integradas com Matemática, Português e Estudo do Meio, sendo o anonimato dos seus protagonistas salvaguardado, incluindo a identidade da escola.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

A doutoranda

Consentimento

Eu, _____ declaro que concordo com a realização das entrevista nos termos acima descritos.

4.1.3 Carta de consentimento

Maria Fernanda dos Santos Mendes Sampaio

Discursos Didáticos das Expressões Artísticas no 1º Ciclo do Ensino Básico: Práticas e Estratégias



Ex.^a Sr.^a Dr.^a,

Eu, Maria Fernanda dos Santos Mendes Sampaio, encontro-me a frequentar o Doutoramento em Ciências de Educação na Universidade Nova de Lisboa, ISPA, FCT.

Neste momento trabalho na produção da minha tese cujo tema é “Discursos Didáticos das Expressões Artísticas no 1º Ciclo do Ensino Básico: Práticas e Estratégias”.

Solicito a sua colaboração neste estudo mediante a realização de uma entrevista sobre a temática acima indicada. Na transcrição da entrevista ser-lhe-á dado um nome fictício para proteger o seu anonimato e os dados destinam-se apenas à realização da minha tese.

Com os melhores cumprimentos,

A doutoranda

Consentimento

Eu, _____ declaro que concordo com a realização das entrevista nos termos acima descrito.

4.1.4 Carta de consentimento

Lisboa, 04 de novembro de 2015

Exmº Senhor

Professor Doutor

Eu, Maria Fernanda dos Santos Mendes Sampaio, venho por este meio solicitar a V. Ex^a, autorização para a realização de um estudo, no âmbito da elaboração de Tese de Doutoramento.

A tese de doutoramento está a ser orientada pelo Professor Doutor António Manuel Dias Domingos, Professor da Universidade FCT e coorientada pela Professora Doutora Maria João Delgado, Professora Auxiliar da Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa e debruça-se sobre os Discursos Didáticos das Expressões Artísticas no 1º Ciclo do Ensino Básico: Práticas e Estratégias

Para o efeito, é nosso objetivo realizar entrevistas sobre a temática acima indicada a Professores do 1º Ciclo nos Jardins Escolas João de Deus de Lisboa e observações de atividades de Expressões Artísticas. O anonimato dos seus protagonistas é salvaguardado, incluindo a identidade da escola, no referido estudo.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

A doutoranda

(Maria Fernanda Sampaio)